



**ANÁLISE DO BEM-ESTAR, EXPECTATIVAS FUTURAS  
E ASPIRAÇÕES ESCOLARES DE JOVENS  
ADOLESCENTES EM FASE DE TRANSIÇÃO  
VOCACIONAL**

ANA ISABEL DOMINGUES PEREIRA VALE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira

**2012**



**ANÁLISE DO BEM-ESTAR, EXPECTATIVAS FUTURAS  
E ASPIRAÇÕES ESCOLARES DE JOVENS  
ADOLESCENTES EM FASE DE TRANSIÇÃO  
VOCACIONAL**

ANA ISABEL DOMINGUES PEREIRA VALE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor Luís Sérgio Gonçalves Vieira

**2012**

## **AGRADECIMENTOS**

Os meus agradecimentos vão para o Professor Luís Sérgio Vieira, meu orientador, pela sua enorme disponibilidade, orientação e partilha de conhecimentos.

Agradeço também às Direções das Escolas onde os questionários foram recolhidos, as quais possibilitaram, através da sua abertura, recolher os dados para a presente investigação.

A todos os alunos que colaboram neste estudo fica também aqui expresso um agradecimento especial por me terem permitido chegar mais perto do seu mundo interior e pela mensagem de esperança que transmitem no modo como encaram a vida, ainda que por vezes em circunstâncias adversas.

Agradeço também a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho, e aos que me são queridos e me rodeiam, pela companhia, partilha e apoio na prossecução dos meus objetivos.

*Happiness in the present is not incompatible with future happiness and it may even be instrumental for future happiness. Educators should therefore give attention to the quality of student's experience.*

(Nel Noddings, 2003, p. 240)

## RESUMO

A investigação sobre o bem-estar, enquadrada no âmbito da Psicologia, organiza-se segundo duas perspetivas principais, as quais refletem origens e conceptualizações distintas. A primeira designa-se por Bem-Estar Subjetivo e tem como objetivo a compreensão da dimensão afetiva (felicidade) e cognitiva (satisfação com a vida) da avaliação subjetiva que o indivíduo faz das suas experiências de vida, sendo o seu principal investigador Ed Diener. A segunda perspetiva, designada por Bem-Estar Psicológico, propõe um modelo multidimensional de funcionamento psicológico positivo, concebido por Carol Ryff, o qual contempla seis dimensões distintas: autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objetivos na vida e aceitação pessoal.

As expectativas e as aspirações constituem um dos fatores que tem sido estudado em relação ao bem-estar, sendo que as aspirações e expectativas educacionais dos jovens predizem não só as atuais escolhas vocacionais como também a sua concretização. As aspirações e expectativas são orientadas para o futuro, fazendo parte de uma mudança na perspetiva temporal durante a adolescência. A qualidade das atitudes dos jovens na definição das expectativas futuras é um aspeto importante a considerar, na medida em que uma orientação otimista e esperançosa poderá refletir-se ao nível do esforço empreendido na prossecução dos seus objetivos. Tendo em consideração a importância que assume a transição vocacional, nesta fase de desenvolvimento, afigura-se pertinente compreender a relação entre o bem-estar, as expectativas futuras e aspirações escolares de jovens, nesta fase de transição, já que as suas opções vocacionais irão determinar o rumo das suas vidas e a construção do seu bem-estar.

Num primeiro momento, foram validados os instrumentos “Escala de Expectativas Positivas Futuras” de İmamoğlu e a “Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes” de Eryilmaz, numa amostra de 109 jovens a frequentar o 8.º ano de escolaridade. Num segundo momento, foi desenvolvido o estudo principal, numa amostra de 155 jovens a frequentar o 9.º ano de escolaridade (87 rapazes e 68 raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos ( $M=14,88$ ,  $DP=,906$ ). Na análise descritiva verificou-se que os jovens reportaram níveis médios razoáveis ao nível do bem-estar psicológico, do bem-estar subjetivo, das expectativas positivas futuras e uma orientação de vida mais otimista. No que se refere às aspirações escolares, a grande maioria pretende continuar os seus estudos, sendo que os seus projetos futuros se relacionam sobretudo com a educação e trabalho. Ao nível da análise inferencial, diferentes variáveis surgem como correlatos e preditores do bem-estar psicológico e do bem-estar subjetivo, salientando-se o papel do bem-estar psicológico na predição do bem-estar subjetivo (44,1% da variância) sobressaindo como dimensões significativas o domínio do meio ( $\beta=,321$ ), as relações positivas ( $\beta=,241$ ), os objetivos na vida ( $\beta=,239$ ) e a aceitação pessoal ( $\beta=,255$ ). Salienta-se também o papel da satisfação escolar na orientação de vida (otimista), no bem-estar subjetivo (tolerância com os outros) e no bem-estar psicológico (autonomia, domínio do meio, relações positivas, crescimento pessoal, relações positivas, objetivos na vida e aceitação pessoal).

Palavras-chave: bem-estar psicológico, bem-estar subjetivo, expectativas positivas futuras, aspirações escolares, transição vocacional

## ABSTRACT

Research on well-being, framed in the context of Positive Psychology is organized according to two main perspectives, which reflect distinct origins and conceptualizations. The first is called Subjective Well-Being and aims to understand the affective dimension (happiness) and cognitive (life satisfaction) of the subjective assessment that individuals make of their life experiences, being Ed Diener its main researcher. The second perspective, called the Psychological Well-Being, proposes a multidimensional model of positive psychological functioning, designed by Carol Ryff, which comprises six distinct dimensions (autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life and self-acceptance).

The expectations and aspirations are one of the factors that have been studied in relation to well-being and educational aspirations and expectations of young people not only predict the current vocational choices but also their future implementation. Aspirations and expectations are future oriented and are part of the shift in temporal perspective that occurs during adolescence. The quality of the attitudes of young people in shaping their future expectations represents an important aspect to be attended if we consider that an optimistic and hopeful orientation may reflect on the effort undertaken in the pursuit of their goals. Having considered the importance of the vocational transition at this stage of development, it is pertinent to understand the relationship between well-being, future expectations and aspirations of young students in this transition, since their vocational options will determine the course of their lives and the development of their well-being.

In the first phase, the instruments “Positive Future Expectations Scale” by İmamoğlu and “Subjective Well-Being Scale” for Adolescents by Eryilmaz, were validated on a sample of 109 young people attending the 8<sup>th</sup> grade of basic school. On the second phase, the main study was developed with a sample of 155 young people attending 9th grade of basic school (87 boys and 68 girls), aged between 14 and 17 years ( $M = 14.88$ ,  $SD = .906$ ). In the descriptive analysis it was found that young people reported reasonable average levels of psychological well-being, subjective well-being, positive future expectations and a more optimistic life orientation. With regard to school aspirations, the vast majority intends to continue their studies, and their projects relate primarily to education and work. In terms of inferential analysis, different variables emerge as correlates and predictors of psychological well-being and subjective well-being, emphasizing the role of psychological well-being in predicting the subjective well-being (44.1% of variance) standing out as significant dimensions the following: environmental mastery ( $\beta = .321$ ); positive relations with others ( $\beta = .241$ ); purpose in life ( $\beta = .239$ ) and self-acceptance ( $\beta = .255$ ). The results also highlight the role of school satisfaction in life orientation attitudes (optimism), on subjective well-being (tolerance with others) and on psychological well-being (autonomy, environmental mastery, positive relations with others, personal growth, purpose in life and self-acceptance).

**Keywords:** psychological well-being, subjective well-being, positive future expectations, school aspirations, vocational transition

## ÍNDICE GERAL

### CONTEÚDO

ÍNDICE DE TABELAS.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - REVISÃO DE LITERATURA .....	5
Capítulo 1 - O Bem-Estar, as Expectativas Futuras e a Aspirações Escolares na Adolescência.....	5
1.1.    Conceptualização do Conceito de Bem-Estar .....	5
1.1.1.    Bem-Estar Psicológico versus Bem-Estar Subjetivo.....	8
1.2.    O Bem-Estar e a Adolescência .....	14
1.2.1.    Fatores relacionados com o Bem-Estar na Adolescência .....	15
1.3.    Expectativas Futuras, Aspirações e Expectativas Escolares de Adolescentes em Fase de Transição Vocacional.....	20
1.3.1.    Aspirações e expectativas escolares de adolescentes em fase de transição vocacional.....	21
1.3.2.    Expectativas futuras de adolescentes em fase de transição vocacional ....	27
PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS .....	33
Capítulo 2 - Metodologia .....	33
2.1. Questões de Investigação .....	33
2.2. Hipóteses de Estudo.....	34
2.3. Objetivos dos Estudos.....	34
Capítulo 3 - Validação da Escala Expectativas Positivas Futuras e da Escala de Bem-Estar Subjetivo Para Adolescentes .....	36
3.1. Amostra.....	36
3.2. Instrumentos .....	37
3.3. Procedimentos .....	37
3.4. Resultados da Validação da Escala de Expectativas Positivas Futuras .....	38
3.4.1. Estrutura fatorial e outras propriedades psicométricas.....	38
3.4.2. Conclusões .....	41

3.5. Resultados da Validação da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes.....	41
3.5.1. Estrutura fatorial e outras propriedades psicométricas.....	41
3.5.2. Conclusões.....	46
capítulo 4 - Estudo Principal: Análise da Relação entre o Bem-Estar, as Expectativas Futuras e as Aspirações Escolares de Jovens Adolescentes em fase de Transição Vocacional.....	48
4.1. Amostra.....	48
4.2. Instrumentos.....	49
4.3. Procedimento.....	53
4.4. Resultados.....	54
4.4.1. Análise descritiva e comparativa.....	54
4.4.2. Análise correlacional.....	84
4.4.3. Análise de Regressão.....	89
Capítulo 5. Discussão dos Resultados.....	104
5.1. Satisfação Escolar, Aspirações e Expectativas após o 9.º ano de escolaridade.....	104
5.2. Expectativas Positivas Futuras.....	108
5.3. Orientação para a Vida.....	110
5.4. Bem-Estar Subjetivo.....	114
5.5. Bem-Estar Psicológico.....	117
5.6. Correlatos do Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico, Expectativas Positivas Futuras e Orientação para a Vida.....	122
5.7. Preditores do Bem-estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico, Expectativas Positivas Futuras e Orientação para a Vida.....	128
CONCLUSÃO.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
ANEXOS.....	I



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra.....	36
Tabela 2 - Análise descritiva dos itens da Escala de Expectativas Positivas Futuras ....	38
Tabela 3 - Fatores obtidos, respetivos valores das saturações dos itens que os compõem (análise de componentes principais com rotação varimax) e valores do alfa de <i>Cronbach</i> obtidos .....	39
Tabela 4 - Correlações interitens da Escala de Expectativas Positivas Futuras (Coeficiente de correlação de Pearson).....	40
Tabela 5 - Análise descritiva da Escala Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes .....	42
Tabela 6 - Fatores obtidos, respetivos valores das saturações dos itens que os compõem (análise de componentes principais com rotação varimax) e valores do alfa de <i>Cronbach</i> obtidos .....	43
Tabela 7 - Correlações interitens e intertotal da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Coeficiente de correlação de Pearson) .....	45
Tabela 8 - Correlações interdimensões e intertotal da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Coeficiente de correlação de Pearson).....	46
Tabela 9 - Características sociodemográficas da amostra.....	49
Tabela 10 – Média, Desvio Padrão e percentagens dos resultados na Satisfação Escolar .....	55
Tabela 11 - Percentagens dos resultados na Satisfação Escolar .....	55
Tabela 12 – Variabilidade dos resultados na Satisfação Escolar em função do Nível Socioeconómico.....	56
Tabela 13 - Variabilidade dos resultados na Satisfação Escolar em função da Modalidade de Formação .....	56
Tabela 14 - Retenções sofridas ao longo do percurso escolar.....	57
Tabela 15 - Projetos após o 9.º ano de escolaridade .....	58
Tabela 16 - Sentimentos face aos projetos após o 9.º ano de escolaridade .....	58
Tabela 17 - Nível de escolaridade desejado e esperado.....	59
Tabela 18 – Congruência entre o nível de escolaridade desejado e esperado.....	60
Tabela 19 - Congruência entre o nível de escolaridade desejado e esperado e projetos escolares .....	60
Tabela 20 - Local de formação escolhido para prosseguimento de estudos .....	61
Tabela 21 - Sonho ou Projeto aos 25 anos .....	62

Tabela 22 - Curso pretendido após o 9.º ano de escolaridade .....	63
Tabela 23 - Modalidade de Formação pretendida após o 9.º ano de escolaridade .....	64
Tabela 24 – Média, Desvio Padrão, Máximo e Mínimo dos resultados na Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF).....	65
Tabela 25 – Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF) e Teste T em função das variáveis género, tipo de ensino e nível socioeconómico.....	66
Tabela 26 – Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo dos resultados na Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV) .....	67
Tabela 27 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EROV e Teste T em função da variável género .....	68
Tabela 28 - Resultados do Teste Anova obtidos na dimensão Optimismo da EROV em função à variável idade.....	68
Tabela 29 - Resultados do Teste Anova obtidos na dimensão Pessimismo da EROV em função à variável idade.....	69
Tabela 30 - Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos no EROV e Teste T em função da variável nível de idade .....	69
Tabela 31 - Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Optimismo e Pessimismo da EROV e Teste T em função da variável nível socioeconómico .....	69
Tabela 32 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Optimismo e Pessimismo da EROV e Teste T relativo à variável modalidade de ensino frequentada	70
Tabela 33 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Optimismo e Pessimismo da EROV e Teste T relativo à variável retenção escolar .....	71
Tabela 34 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Optimismo e Pessimismo da EROV e Teste T relativo à variável satisfação escolar .....	71
Tabela 35 - Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA).....	72
Tabela 36 - Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável género .....	73
Tabela 37 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo e Teste Anova em função da variável nível de idade.....	74
Tabela 38 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável nível socioeconómico .....	75

Tabela 39 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável retenção escolar .....	76
Tabela 40 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável Satisfação Escolar.....	77
Tabela 41 - Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA).....	78
Tabela 42 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável género .....	78
Tabela 43 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste Anova em função da variável nível de idade .....	79
Tabela 44 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste Anova em função da variável idade .....	80
Tabela 45 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste T em função da variável Nível Socioeconómico (NSE) .....	80
Tabela 46 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste T em função da variável Modalidade de Ensino frequentada .....	81
Tabela 47 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável Congruência “Aspirações e Expectativas” .....	82
Tabela 48 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável Congruência “Aspirações e Expectativas” .....	82
Tabela 49 - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável satisfação escolar” .....	83
Tabela 50 - Correlações entre a “Satisfação Escolar” e as dimensões do bem-estar subjetivo .....	85
Tabela 51 - Correlações entre a “Satisfação Escolar” e as dimensões do bem-estar psicológico.....	85
Tabela 52 - Correlações entre Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF) e os resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV).....	86

Tabela 53 - Correlações entre Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF) e a Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA).....	86
Tabela 54 - Correlações entre Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF) e a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA).....	87
Tabela 55 - Correlações entre o Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV) e a Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA).....	87
Tabela 56 - Correlações entre as dimensões Otimismo e Pessimismo do Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV) e as dimensões da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA).....	88
Tabela 57 - Escala Revista de Orientação para a Vida e valor preditivo das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares na dimensão Otimismo .....	90
Tabela 58 - Escala Revista de Orientação para a Vida e valor preditivo das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares na dimensão Pessimismo .....	90
Tabela 59 – Resultados na dimensão “Satisfação com as Relações Familiares” da EBESA e valor Preditivo das variáveis sociodemográficas .....	91
Tabela 60 - Resultados na dimensão “Tolerância com os Outros” da EBESA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares .....	91
Tabela 61 - Resultados na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e valor preditivo das variáveis sociodemográficas .....	92
Tabela 62 - Resultados na dimensão “Autonomia” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas.....	93
Tabela 63 - Resultados na dimensão “Domínio do Meio” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas.....	93
Tabela 64 - Resultados na dimensão “Crescimento Pessoal” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas.....	93
Tabela 65 - Resultados na dimensão “Relações Positivas” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas.....	94
Tabela 66 - Resultados na dimensão “Objetivos na Vida” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas.....	94
Tabela 67 - Resultados na dimensão “Aceitação Pessoal” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas.....	94
Tabela 68 – Resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras .....	95

Tabela 69 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação com as relações familiares” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras.....	96
Tabela 70 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras.	96
Tabela 71 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação com a vida e emoções positivas” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras.....	96
Tabela 72 - Resultados obtidos na dimensão “Tolerância com os outros” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras.....	96
Tabela 73 - Resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras e valor preditivo das dimensões Otimismo e Pessimismo da Escala de Orientação para a Vida (EROV) .....	97
Tabela 74 - Resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e valor preditivo das dimensões Otimismo da Escala de Orientação para a Vida (EROV).....	97
Tabela 75 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação nas Relações com outras pessoas importantes” da EBESA e valor preditivo das dimensões Otimismo da EROV	98
Tabela 76 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação com a Vida e emoções positivas” da EBESA e valor preditivo das dimensões Otimismo da EROV .....	98
Tabela 77 - Resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras e valor preditivo da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) .....	99
Tabela 78 - Resultados obtidos na EPPF e valor preditivo das dimensões “Objetivos na Vida e “Crescimento Pessoal” da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA).....	99
Tabela 79 - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente BES .....	100
Tabela 80 - Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente BES ...	102

## INTRODUÇÃO

O estudo do bem-estar enquadra-se na psicologia positiva, abordagem que floresceu no decurso da década de 90, a qual centra o seu interesse na investigação das emoções positivas, tais como otimismo, felicidade, alegria, amor, esperança, satisfação com a vida, tendo superado, nos últimos anos, o interesse pelas emoções negativas, patologia e disfunção. Segundo a psicologia positiva, a temática do bem-estar adota uma perspetiva que privilegia a compreensão e a promoção dos aspetos positivos do funcionamento psicológico. De acordo com Bizarro (1999) a promoção do bem-estar passa assim a ser encarada como a promoção dos aspetos positivos da saúde mental.

O bem-estar, enquanto área de estudo, tem adquirido uma crescente importância na sociedade em geral, sendo objeto de inúmeras investigações, as quais são resultantes de diferentes teorias, modelos e correntes filosóficas, refletindo definições, concetualização e investigações distintas. Para o presente trabalho considerou-se o bem-estar segundo duas perspetivas teóricas principais, designadamente o Bem-Estar Subjetivo e o Bem-Estar Psicológico (Ryan & Deci, 2001).

O Bem-Estar Subjetivo (BES), desenvolvido por Diener (1984), considera uma dimensão afetiva (afetos positivos e afetos negativos) e uma dimensão cognitiva (satisfação com a vida) na avaliação subjetiva que o indivíduo faz de si próprio e da sua vida. O Bem-Estar Psicológico (BEP), segundo o modelo concebido por Ryff (1989), constitui uma abordagem multidimensional baseada em conceções de crescimento pessoal e de auto-realização, a qual considera seis dimensões, nomeadamente, autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas, objetivos na vida e aceitação de si (pessoal).

Na investigação em torno do bem-estar têm sido identificados, entre outros, vários fatores associados ao bem-estar tais como o género (Bizarro, 1999; Diener & Ryan, 2009; Diener & Suh, 1999), a idade (Bizarro, 1999; Eryilmaz, 2010; Ryff, 1989), o meio socioeconómico (Adler et. al, 1994; Diener & Suh, 1999; Eryilmaz, 2010; Howell & Howell, 2008), as expectativas (Diener & Fujita, 1995; Novo, 2003) e a satisfação escolar (Fernandes et al. 2010). Na prática e independentemente da perspetiva adotada, o bem-estar constitui um objetivo principal a ser atingido por psicólogos, o que poderá refletir-se a um nível terapêutico, preventivo ou promocional (Schroeder & Gordon, 2002).

Numa perspetiva de intervenção em contexto educativo, torna-se importante a identificação e atuação sobre os fatores que poderão contribuir para a promoção do bem-estar nos jovens. Esta intervenção assume particular importância no período da adolescência, período em que se verificam mudanças muito significativas que ocorrem a nível físico, social, moral, cognitivo e psicológico (Bizarro, 1999, Lerner & Galambos, 1998). Por este motivo esta fase de vida pode ser caracterizada por oportunidades mas também por risco, se consideramos que as diversas tarefas desenvolvimentistas colocam aos adolescentes várias exigências adaptativas.

De facto, os desafios e as exigências inerentes às tarefas de desenvolvimento poderão provocar, em alguns jovens, esgotamento (*burnout*) de recursos e esforços adaptativos a nível físico, emocional, cognitivo e social (Bizarro, 1999; Sprinthall & Collins, 2003), o que poderá refletir-se em alterações no seu bem-estar. Assim, as mudanças características deste período de vida podem tornar os adolescentes não só mais vulneráveis a alterações no seu bem-estar como também ao aparecimento de diversas dificuldades, na medida em que alguns jovens não reúnem os recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais fundamentais para uma adaptação positiva a esta fase de desenvolvimento (Bizarro, 1999). Possivelmente por este motivo, Erikson (1968) refere que a vida do adolescente é preenchida por desafios, frustrações, transições, mistérios, tomadas de decisão e aspirações.

Em particular, nesta fase de desenvolvimento, os jovens são confrontados com desafios que os obrigam a uma tomada de decisão crítica e à realização de opções vocacionais tendo em conta as suas aptidões, interesses e aspirações as quais, por sua vez, irão determinar o rumo das suas vidas e a construção do seu bem-estar. De facto é durante a adolescência que os jovens desenvolvem aspirações e expectativas relativas ao futuro, sobretudo no que se refere às suas escolhas vocacionais. A construção de projetos futuros e a formação de projetos vocacionais constitui assim uma importante tarefa de desenvolvimento com repercussões importantes para o seu futuro (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951).

A literatura mostra que a efetivação dos projetos vocacionais dos adolescentes se encontra associada às aspirações e expectativas individuais, sendo que a investigação com adolescentes tem demonstrado que as aspirações e expectativas educacionais predizem não só as atuais escolhas educacionais como também a sua concretização (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; Marjoribanks, 2003; Schoon & Parsons, 2002; Wilson & Wilson, 1992, citados por Salmela-Aro, 2009). As aspirações e os objetivos

desempenham assim um papel importante na escolha dos percursos escolares dos jovens, ao longo das várias transições educacionais, alargando-se o impacto destas escolhas às futuras trajetórias vocacionais (Elder, 1985; Lent et. al, 2000, citado por Salmela-Aro, 2009).

Apesar do crescente interesse na investigação do bem-estar na adolescência, tem sido escassa a análise da relação entre o bem-estar subjetivo, o bem-estar psicológico, as aspirações e as expectativas futuras de jovens em fase de transição vocacional. Eryilmaz (2011), por exemplo, num estudo realizado com uma amostra de adolescentes verificou uma relação entre o bem-estar subjetivo e as expectativas positivas futuras, concluindo que o bem-estar subjetivo aumentava quando os jovens apresentavam também expectativas positivas relativamente ao futuro. A literatura refere também que os indivíduos mais otimistas tendem a apresentar expectativas positivas relativamente ao seu futuro (Laranjeira, 2008). Pelo contrário, atitudes negativas relativamente ao futuro poderão funcionar como um fator de desmotivação (Van Calster, Lens e Nuttin, 1987, citado por Locatelli et al. 2007).

Partindo do princípio de que os indivíduos que apresentam níveis de bem-estar mais elevados detêm mais recursos os quais lhes permitem perspetivar a vida mais positivamente, compreende-se a importância do papel que as expectativas e aspirações dos jovens desempenham, sobretudo em fase de transição vocacional, na medida em que possivelmente os jovens mais centrados no seu futuro, e com níveis de bem-estar mais elevados, irão provavelmente empreender um maior esforço na prossecução dos seus objetivos. Estes aspetos assumem particular relevância se considerarmos que estes jovens se encontram num momento das suas vidas, onde são confrontados com a necessidade de tomar decisões cruciais para a definição do seu futuro escolar e profissional.

Nesta perspetiva considera-se pertinente analisar a relação entre o bem-estar psicológico, o bem-estar subjetivo, as expectativas futuras e as aspirações escolares de jovens adolescentes, em fase de transição escolar, no final do 3.º ciclo do ensino básico, partindo do pressuposto de que o bem-estar psicológico influencia mais o bem-estar subjetivo dos jovens que as variáveis sociodemográficas, de natureza escolar, as expectativas e a orientação para a vida.

Estruturalmente, o presente trabalho encontra-se organizado em 5 capítulos, sendo estes precedidos por uma introdução e culminando com uma conclusão geral.



No capítulo 1 apresenta-se uma revisão da literatura considerada pertinente para o enquadramento teórico desta investigação sobre o bem-estar, as expectativas futuras e aspirações escolares na adolescência. Neste capítulo é conceptualizado o construto de bem-estar, distinguindo-se as duas principais perspetivas teóricas na sua abordagem, respetivamente o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. O estudo do bem-estar é enquadrado no período da adolescência com referência a alguns fatores associados, os quais se revestem de pertinência para a investigação desenvolvida. São ainda referidas as expectativas futuras e aspirações escolares dos jovens e a sua relação com a fase transição vocacional.

O Capítulo 2 compreende a metodologia adotada na realização do presente trabalho, onde são formuladas as hipóteses e os objetivos da investigação.

No capítulo 3, são apresentados os estudos de validação da “Escala de Expectativas Positivas Futuras” e da “Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes” numa amostra de jovens portugueses.

O capítulo 4 é dedicado ao estudo principal o qual incide sobre a análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens em fase de transição vocacional.

No capítulo 5 é apresentada a discussão dos resultados à luz da revisão da literatura contendo reflexões críticas e implicações dos mesmos.

## **PARTE I - REVISÃO DE LITERATURA**

### **CAPÍTULO 1 - O BEM-ESTAR, AS EXPECTATIVAS FUTURAS E AS ASPIRAÇÕES ESCOLARES NA ADOLESCÊNCIA**

#### **1.1. Conceptualização do Conceito de Bem-Estar**

Apesar do interesse atribuído ao conceito de Bem-Estar remontar ao período da Grécia Antiga, apenas a partir da última década do século XX, este passou a ser reconhecido como importante objeto de investigação e de intervenção.

Na década de 90, com o surgimento do movimento da psicologia positiva, o objeto da psicologia passa a centrar-se privilegiadamente no estudo das variáveis positivas do comportamento humano. Seligman & Csikzentmihaly (2000) definem a Psicologia Positiva como a ciência que estuda a experiência subjetiva positiva, as potencialidades e virtudes humanas, e as instituições que promovem a qualidade de vida, contribuindo para a compreensão e desenvolvimento dos fatores que permitem a prosperidade dos indivíduos e da comunidade.

A Psicologia Positiva consiste assim num movimento, relativamente recente da psicologia, cuja abordagem se centra no estudo das emoções positivas, das forças e das virtudes humanas, adotando uma perspetiva que contraria o anterior enfoque nas fraquezas do indivíduo para, ao invés, se centrar no desenvolvimento das suas potencialidades.

A investigação em torno do conceito de bem-estar ou felicidade enquadra-se no movimento da psicologia positiva sendo a otimização do funcionamento humano, uma das suas grandes finalidades. O bem-estar, enquanto área de estudo, tem sido merecedor de uma crescente atenção por parte da investigação o que se deve à importância que tem adquirido na sociedade em geral, na medida em que o foco de interesse passou a centrar-se na promoção dos aspetos positivos do funcionamento psicológico, tais como, o otimismo, o perdão, a satisfação com a vida, a esperança, entre outros, afastando-se do estudo da patologia e disfuncionalidade (Novo, 2003).

No entanto, devido ao facto de constituir uma área de investigação relativamente recente, verifica-se ainda uma diversidade de abordagens relativamente ao bem-estar, com definições e conceptualizações distintas originado consequentemente, diferentes ramos de investigação (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Singer, 1998).

As raízes históricas do conceito de bem-estar estão embebidas em duas abordagens filosóficas relativamente distintas, as quais se refletem atualmente nos principais modelos associados ao bem-estar, designadamente o *hedonismo* e o *eudaimonismo*.

Atualmente e de acordo com Ryan & Deci (2001), as concepções científicas sobre o bem-estar organizam-se em torno de duas perspetivas principais. A primeira perspetiva, designada por bem-estar subjetivo, compreende o estudo do estado subjetivo de felicidade (hedonismo) enquanto a segunda, referida por bem-estar psicológico, aborda o potencial humano (eudaimonismo), refletindo visões filosóficas distintas sobre a felicidade.

A visão hedonista concebe o bem-estar como um estado de prazer ou felicidade, sendo que a visão eudaimonista do bem-estar incide no pleno funcionamento das potencialidades do indivíduo, o que se reflete na sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso (Siqueira & Padovam, 2008).

Segundo Ryan & Deci (2001) a abordagem centrada no *hedonismo*, tem por objeto de estudo a felicidade, definindo o bem-estar como um modo de evitar a dor e obter o máximo prazer. Nesta perspetiva, o bem-estar subjetivo, adota uma perspetiva hedónica, centrada por um lado, na identificação do nível de satisfação e felicidade do indivíduo, e por outro lado, na identificação das condições sociodemográficas, políticas e culturais que lhe estão associadas. Pode considerar-se, assim, que o bem-estar segundo esta perspetiva, se traduz na forma como as pessoas avaliam a qualidade e a satisfação com as condições e circunstâncias de vida. Consequentemente, esta abordagem centra-se na qualidade dos sentimentos experienciados pelo indivíduo e no balanço que este realiza entre o afeto positivo e o afeto negativo, encontrando-se associada ao conceito de bem-estar subjetivo (Novo, 2003, 2005).

A abordagem subjacente ao *eudaimonismo*, por sua vez, centra-se no estudo do significado e realização pessoal, concebendo o bem-estar em termos de funcionamento psicológico positivo, salientando as virtudes e o potencial humano (Deci & Ryan, 2008; Waterman, 1993). De acordo com Novo (2005), a abordagem eudaimónica remete para questões relacionadas com a procura de desenvolvimento do ser humano, encontrando-se na base do conceito de bem-estar psicológico.

Apesar das diferenças encontradas entre as tradições anteriormente referidas ambas reúnem em comum o conceito de bem-estar como objeto de estudo, originando conceptualizações que se encontram organizadas em dois modelos conceptuais distintos,

designadamente: o modelo de Bem-Estar Subjetivo (*Subjective Well-Being-SWB*) e o modelo de Bem-Estar Psicológico (*Psychological Well-Being-PWB*).

Novo (2003) considera que a distinção entre os dois construtos se centra fundamentalmente na ênfase colocada, por um lado, na felicidade (bem-estar subjetivo) e, por outro lado, na saúde mental (bem-estar psicológico).

Keyes et al. (2002), por sua vez, consideram que, apesar destas duas abordagens ao bem-estar se terem desenvolvido separadamente, existe suporte empírico que estabelece uma associação entre as duas, considerando que o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico constituem aspetos distintos mas interrelacionados do funcionamento psicológico positivo.

Para Watterman (1993) as conceções de bem-estar subjetivo e de bem-estar psicológico distinguem-se, na medida em que, enquanto o bem-estar subjetivo se encontra associado à felicidade, ao relaxamento, a sentimentos positivos e à ausência de problemas, o bem-estar psicológico encontra-se associado ao ser em mudança, ao exercício do esforço, e à procura de crescimento e desenvolvimento pessoal.

Ryan & Deci (2001), por sua vez, defendem uma conceptualização multidimensional do bem-estar integrando tantos aspetos hedonistas como eudaimonistas. Esta perspetiva é também partilhada por Ryff (2002), a qual considera que, apesar destas duas abordagens ao bem-estar se terem desenvolvido separadamente, existe suporte empírico que estabelece uma associação entre as duas, na medida em que o Bem-Estar Subjetivo e o Bem-Estar Psicológico constituem aspetos distintos mas interrelacionados do funcionamento psicológico positivo.

Segundo Galinha & Ribeiro (2005), enquanto o bem-estar subjetivo consiste numa área de estudo a qual compreende as dimensões de afeto e satisfação com a vida, o bem-estar psicológico inscreve-se numa outra área de estudo, integrando os conceitos de autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas com os outros, aceitação de si, propósito de vida e desenvolvimento pessoal.

Apesar de conceptualmente relacionados, os construtos de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico são independentes no que toca à investigação empírica. Deste modo, enquanto o modelo de bem-estar subjetivo permite avaliar a felicidade sentida pelo indivíduo, o modelo de bem-estar psicológico possibilita a identificação do sentimento de felicidade em domínios diversos, permitindo também avaliar quais os recursos que o indivíduo tem ao nível da aceitação de si, do seu relacionamento interpessoal e do seu domínio do ambiente (Keyes et al.2002).

Segundo Novo (2003), os dois modelos têm como ponto comum o facto de permitirem a avaliação da perceção pessoal de felicidade e de satisfação de vida. O bem-estar psicológico bem-estar subjetivo podem ser assim considerados como duas facetas do ótimo funcionamento humano, sendo ambos promotores do florescimento humano, de acordo com a perspectiva da psicologia positiva (Albuquerque & Lima, 2007).

As principais linhas de investigação sobre o construto bem-estar consideram assim duas abordagens distintas, as quais se refletem em dois modelos conceptuais. O primeiro modelo adotou a designação de bem-estar-subjetivo (BES), sendo a designação de bem-estar psicológico (BEP) utilizada para designar o segundo modelo, os quais são seguidamente abordados, com maior profundidade.

#### *1.1.1. Bem-Estar Psicológico versus Bem-Estar Subjetivo*

O **bem-estar subjetivo** tem como principal investigador e sistematizador de conhecimentos Edward Diener, na década de 80, que o concebe como área de estudo e não como um construto específico (Diener et al.,1999).

O bem-estar subjetivo refere-se à avaliação do indivíduo acerca da sua qualidade de vida de modo global, sendo as avaliações subjetivas que os indivíduos fazem da sua própria vida, de carácter positivo ou negativo, podendo incluir juízos e sentimentos relacionados com a satisfação com a vida em diversos domínios como o trabalho, saúde, relações, eventos, entre outros (Diener, 1984; Diener & Ryan, 2009). O bem-estar subjetivo tem por objetivo compreender a dimensão afetiva (afetos positivos e afetos negativos) e a dimensão cognitiva (satisfação com a vida) da avaliação que o indivíduo faz da sua vida e de si mesmo (e.g. Diener, 1994; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). Nesta perspectiva o bem-estar consiste na avaliação subjetiva de felicidade, compreendendo as experiências de prazer e sofrimento e julgamentos efetuados pelo indivíduo acerca da natureza destas (Diener & Ryan, 2009).

Diener e colaboradores concebem o bem-estar subjetivo como um construto multidimensional, envolvendo uma componente cognitiva, relacionada com o modo como o indivíduo avalia a satisfação com a vida, e uma componente afetiva, relacionada com as reações emocionais positivas e negativas, considerando que estes componentes, embora relacionados, se encontram separados (Diener *et al.*,1999; Diener & Lucas, 1999; Diener, 1984).

Apesar de existirem diversas delimitações conceituais acerca do conceito de bem-estar subjetivo (Basabe et al., 2002; Diener e Lucas, 2000; Diener e Scollon, 2003, citado por Fernandes, 2007), a principal e mais consensual delimitação conceitual compreende uma abordagem multidimensional, a qual integra componentes afetivos e cognitivos, definidos a partir de uma avaliação subjetiva do indivíduo. Assim, presentemente, parece existir consenso entre investigadores relativamente à existência de uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva do bem-estar, as quais se encontram associadas à satisfação com a vida e ao sentimento de felicidade (Sagiv & Schwartz, 2000).

O bem-estar subjetivo constitui assim um conceito, historicamente recente, todavia complexo na medida em que integra duas dimensões distintas: a dimensão cognitiva e a dimensão afetiva, sendo que na investigação se tem verificado a utilização de diversos termos os quais são considerados indicadores do bem-estar subjetivo, como por exemplo, os conceitos de satisfação com a vida, otimismo, qualidade de vida, entre outros (Fernandes, 2007).

Na conceptualização teórica do bem-estar subjetivo verifica-se a existência de alguns modelos explicativos. Diener e colaboradores (1999) propuseram duas abordagens, as quais relacionam os conceitos de felicidade e satisfação, adotando uma perspetiva teórica a que designaram de base-topo e de topo base, na designação original *Bottom-Up* e *Top-Down*. Deste modo, enquanto na perspetiva base-topo, se considera que a satisfação imediata de necessidades é geradora de felicidade e que a persistência empregue na tentativa de satisfazer necessidades provoca infelicidade, na perspetiva topo-base, o grau de satisfação que é necessário alcançar para se obter felicidade, encontra-se relacionado com o nível de aspiração, sendo este influenciado por experiências anteriores, comparações com outros, valores pessoais entre outros. Deste modo, a perspetiva topo-base parte do pressuposto de que existe no indivíduo uma pré-disposição para interpretar as suas experiências de modo positivo ou negativo e que esta, por sua vez, determina a avaliação individual em vários domínios de satisfação (Brief, et al., 1993, Diener & Ryan, 2009). Nesta perspetiva pode considerar-se que a obtenção de felicidade é função das atitudes positivas do indivíduo em relação aos acontecimentos e não dos acontecimentos em si (Diener & Ryan, 2009). De acordo com Galinha (2008), o bem-estar é encarado como efeito na perspetiva *bottom-up* e como causa na perspetiva *top-down*.

McCullough e colaboradores (2000) defendem um modelo tripartido, o qual compreende três componentes independentes mas interrelacionados, designadamente: satisfação com a vida global; afeto positivo e afeto negativo. Estes autores consideraram que a componente satisfação com a vida global constitui uma avaliação positiva, de natureza cognitiva, da vida pessoal em geral. Por sua vez, o afeto positivo, encontra-se relacionado com a frequência de emoções positivas sentidas pelo indivíduo, enquanto o afeto negativo se encontra relacionado com a frequência de emoções negativas. Nesta perspetiva, um nível de bem-estar positivo estaria associado à experiência de uma maior magnitude de emoções positivas comparativamente às emoções negativas, resultando numa avaliação positiva da vida como um todo.

Sirgy (2002), propõe outra definição para o bem-estar subjetivo, considerando-o como um estado afetivo duradouro, constituído por três componentes: a experiência acumulada de afeto positivo em áreas de vida salientes para o indivíduo; a experiência acumulada de afeto negativo nessas áreas salientes; e a avaliação da satisfação com a vida global ou em áreas consideradas como importantes para o indivíduo.

Para Hofer et al. (2008), o bem-estar subjetivo refere-se ao modo como as pessoas avaliam as suas vidas, globalmente ou em domínios específicos, podendo estas avaliações ser de natureza cognitiva ou emocional, considerando o bem-estar subjetivo como integrando uma dimensão afetiva (felicidade) e uma dimensão cognitiva (satisfação com a vida), na avaliação subjetiva que o indivíduo faz de si e da sua vida.

Apesar da existência de diferentes abordagens teóricas ao bem-estar subjetivo, Brief et al. (1993) propõem um modelo integrativo das teorias de *bottom-up* e *top-down*, o qual considera que tanto as dimensões de personalidade como as naturezas das circunstâncias de vida contribuem para influenciar o modo como os indivíduos interpretam os acontecimentos de vida, sendo que esta interpretação se reflete em alterações no bem-estar. De acordo com Bizarro (1999) a virtude deste modelo é a de introduzir um mecanismo mediador na interpretação das circunstâncias de vida, que depende não só das características de personalidade do indivíduo como também da natureza das circunstâncias de vida em si.

Fernandes (2007) considera que a delimitação concetual do construto de bem-estar subjetivo tem evoluído ao longo dos tempos o que, na sua perspetiva, se reflete na investigação realizada inicialmente em torno da dimensão afetiva (conceito de felicidade), alargando-se posteriormente esta área de estudo à dimensão cognitiva (avaliação da satisfação com a vida). Atualmente o conceito de bem-estar subjetivo

compreende uma vasta área de investigação, a qual se debruça sobre aspetos como a qualidade de vida, felicidade, satisfação de vida, afeto positivo e negativo, reportando-se ao estudo do que os indivíduos pensam e de como se sentem perante a vida (Galinha & Ribeiro, 2005).

No que se refere à investigação sobre o bem-estar subjetivo esta tem evoluído de um interesse no estudo de variáveis sociodemográficas para se debruçar sobre o estudo de variáveis psicológicas como características internas do indivíduo e aspetos de personalidade (Diener, 1984; Diener et al., 1999). Segundo Sheldon e Elliot (1999) um dos fatores promotores do bem-estar subjetivo prende-se como o estabelecimento de objetivos ou metas bem como o planeamento das competências necessários para os atingir.

O **bem-estar psicológico** foi introduzido, nos anos 80, por Carol Ryff, surgindo na sequência de algumas críticas efetuadas ao modelo de bem-estar subjetivo na medida em que a autora considera que o último descarta aspetos importantes relativos ao funcionamento psicológico positivo (Ryff, 1989).

Ryff (2002) considera que o bem-estar subjetivo constitui uma avaliação que o indivíduo faz da sua vida em termos da satisfação e do equilíbrio entre o afeto positivo e o afeto negativo, enquanto o bem-estar psicológico consiste numa abordagem que integra a perceção de envolvimento com os desafios existenciais da vida, complementando, deste modo, a abordagem do bem-estar subjetivo.

Segundo Novo (2003) no modelo de bem-estar subjetivo as experiências e os afetos positivos são exclusivamente bons, enquanto as experiências e os afetos negativos são exclusivamente maus, não se considerando os processos subjacentes a qualquer situação ou condição de equilíbrio e desenvolvimento.

A perspetiva do bem-estar psicológico centra-se fundamentalmente no funcionamento psicológico positivo e concebe o bem-estar como a realização do potencial humano (Ryff & Keyes, 1995). O modelo de bem-estar psicológico tem como virtudes, por um lado a identificação do bem-estar a partir de recursos psicológicos efetivos, e por outro lado, reconhecer como restrita a conceção do bem-estar subjetivo, complementando esta abordagem.

O modelo multidimensional sobre o funcionamento psicológico positivo proposto por Ryff (1989) compreende não só a noção de felicidade como também, dimensões da personalidade essenciais para um funcionamento psicológico positivo. De acordo com este modelo, a felicidade deixa de ser um fim ou um objetivo de vida para



passar a ser considerada como um produto do desenvolvimento e realização humana o que vai ao encontro da perspectiva aristotélica (eudaimonia) sobre o sentido da felicidade (Ryff, 1989b).

O conceito de bem-estar psicológico encontra-se assim embebido na perspectiva eudaimónica, tendo na sua base a compreensão do ser humano e dos desafios existenciais da vida, contemplando simultaneamente a felicidade e dimensões da personalidade, essenciais ao funcionamento psicológico positivo. Este modelo pretende refletir e exprimir a capacidade de desenvolvimento, auto-realização e florescimento humano. O bem-estar psicológico constitui assim um construto que compreende o nível ótimo de funcionamento psicológico, ou seja, um funcionamento psicológico positivo.

Este modelo do bem-estar compreende seis dimensões psicológicas as quais estabelecem o bem-estar psicológico, designadamente: *autonomia* (sentimento de autodeterminação e capacidade de auto-regulação); o *domínio do meio* (capacidade para gerir a própria vida e exigências extrínsecas ao indivíduo); o *crescimento pessoal* (sentimento de desenvolvimento contínuo e abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial), as *relações positivas com os outros* (estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros), os *objetivos na vida* (definição de propósitos de vida e atribuição de significado/importância à existência e auto-realização pessoal); e a *aceitação de si* (caracterizada pela perceção e aceitação dos múltiplos aspetos do indivíduo, quer sejam relacionados com características boas ou más, e avaliação positiva do seu passado) (Keyes *et al.*, 2002; Ryff & Keyes 1995; Ryff, 1989a, 1989b, 1989c).

No modelo proposto por Ryff o bem-estar psicológico é concebido segundo uma perspetiva integradora de processos cognitivos, afetivos e emocionais, da qual derivam dimensões psicológicas subjetivas distintas. Estas dimensões remetem para: a relação do indivíduo consigo próprio e com a sua vida no passado e presente; a capacidade de orientar a sua vida em função de objetivos para si significativos e o relacionamento do indivíduo com o meio. Nesta perspetiva, o bem-estar psicológico constrói-se por referência aos outros e ao mundo (Novo, 2000).

Segundo Fernandes (2007) o bem-estar psicológico integra aspetos cognitivos e afetivo-emocionais, encontrando-se fortemente associado à personalidade. Deste modo, possibilita a identificação das perceções/avaliações que cada indivíduo detém e faz de si mesmo, bem como das suas condições e experiências de vida, o que resulta num processo de formação de identidade ao longo da vida.

Pode considerar-se que o modelo bem-estar psicológico contém duas virtudes principais. Por um lado, reflete o reconhecimento das limitações que encerra a conceção do bem-estar subjetivo, uma vez que ao considerar a felicidade como critério de bem-estar parece descurar a importância das dimensões psicológicas na caracterização do funcionamento positivo. Por outro lado, identifica o bem-estar a partir da presença de recursos psicológicos efetivos. No entanto, segundo alguns autores, a limitação deste modelo prende-se com o facto de apresentar dimensões associadas exclusivamente ao funcionamento psicológico positivo, quando uma adequada conceptualização do bem-estar deveria integrar igualmente domínios ligados a índices de sintomatologia (Diener, 1994; Heady, Homlstrom & Wearing, 1985; Kazdin, 1993 Schlosser, 1990, citado por Bizarro, 1999).

Em síntese, Ryff procurou desenvolver uma visão integrativa do bem-estar, concebendo um modelo multidimensional que compreende a análise de seis dimensões psicológicas relativamente ao que é considerado o funcionamento psicológico positivo, estabelecendo, deste modo, o bem-estar psicológico. Segundo a autora, o funcionamento psicológico positivo não conduz ao bem-estar, compreendendo o bem-estar em si (Ryff, 1989).

Nesta perspetiva o conceito de bem-estar psicológico integra, não só, aspetos cognitivos como também aspetos afetivo-emocionais. Como referido por Fernandes (2007), o bem-estar psicológico remete para diferentes domínios de natureza cognitiva e afetiva, os quais identificam um conjunto de características psicológicas sustentadas no estudo do desenvolvimento humano.

No domínio do bem-estar psicológico, a investigação tem incidido sobre os processos psicológicos subjacentes ao bem-estar, numa tentativa da sua compreensão, concentrando a sua atenção no ótimo funcionamento dos indivíduos. Nesta perspetiva pode considerar-se que a interação entre a saúde física e mental (psicológica) se encontra no centro da perceção do funcionamento psicológico positivo (Bizarro, 1999).

Contudo, nesta área de investigação, assiste-se a um crescente interesse na análise dos objetivos de vida e do desenvolvimento psicológico, variáveis às quais é atribuída importância nesta relação, na medida em que os projetos pessoais de vida e a capacidade de enfrentar desafios são também considerados indicadores de desenvolvimento pessoal (Fernandes, 2007). Segundo Novo (2003), o envolvimento em projetos pessoais tem um impacto importante no bem-estar e saúde, do mesmo modo que a falta de envolvimento em atividades pessoais está relacionado com estados

depressivos e de ansiedade. Na perspectiva de Freire e colaboradores (2007) o objetivo dos estudos desenvolvidos é a identificação dos pré-requisitos psicológicos para o ótimo funcionamento se considerarmos que é nas vivências quotidianas que este emerge e se pode concretizar.

## **1.2. O Bem-Estar e a Adolescência**

A Adolescência constitui, por excelência, um período de transição sendo atualmente reconhecida como uma fase de vida independente, embora, subsistam dificuldades na sua delimitação cronológica, não se verificando consenso neste domínio. Contudo, parece existir concordância quanto ao facto deste período ser caracterizado por mudanças radicais, rápidas e intensas as quais ocorrem a nível físico, social, moral, cognitivo e psicológico (Bizarro, 1999, Lerner & Galambos, 1998).

De facto, durante o período da adolescência, os jovens confrontam-se com diversas tarefas desenvolvimentistas, as quais por sua vez colocam várias exigências adaptativas sendo esta fase de vida caracterizada por situações de crise, conflito e ainda pela procura de identidade e por uma crescente autonomia.

A literatura parece ser consensual ao considerar que a formação da identidade constitui uma das principais tarefas de desenvolvimento características atribuídas à adolescência. Assim, esta fase de vida é caracterizada por uma intensa busca de identidade sendo, possivelmente, por este motivo, que Erikson (1968) considerou que a vida do adolescente é preenchida por desafios, frustrações, transições, mistérios, tomadas de decisão e aspirações.

Contudo, as diversas mudanças típicas deste período de vida tornam os adolescentes mais vulneráveis não só a alterações no seu bem-estar bem também como ao aparecimento de dificuldades de natureza diversa. Com efeito, na gestão das várias mudanças que ocorrem durante este período de vida, alguns adolescentes não reúnem os recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais fundamentais para uma adaptação positiva a esta fase de desenvolvimento. Por este motivo, alguns autores consideram que os desafios e exigências inerentes às tarefas de desenvolvimento poderão provocar, para alguns jovens, esgotamento (*burnout*) de recursos e esforços adaptativos a nível físico, emocional, cognitivo e social (Bizarro, 1999; Sprinthall & Collins, 2003).

Segundo Bizarro (1999), enquanto alguns jovens conseguem gerir eficazmente este conjunto de mudanças, outros poderão evidenciar alterações ao nível da saúde mental decorrentes dos esforços efetuados a nível físico, emocional, cognitivo e social,

o que poderá gerar alterações no equilíbrio e bem-estar psicológicos. Esta autora conclui que as várias mudanças que ocorrem durante a adolescência podem tornar os jovens mais vulneráveis, o que por sua vez se poderá refletir nos seus níveis de bem-estar, podendo conduzir a todo um espectro de perturbações psicológicas e ao desenvolvimento de trajetórias de vida desadaptativas.

De acordo com Fernandes e colaboradores (2011) as alterações que ocorrem no funcionamento psicológico dos adolescentes durante esta fase de vida poderão constituir os primeiros sinais de vários problemas emocionais e comportamentais, os quais podem prolongar-se e até permanecer na idade adulta. Por este motivo, durante esta fase de vida, a identificação de fatores associados ao bem-estar assume especial importância e torna-se essencial intervir na sua promoção para que o jovem adolescente viva este período de modo harmonioso e adaptativo, possibilitando-lhe alcançar sucesso em tarefas futuras.

#### *1.2.1. Fatores relacionados com o Bem-Estar na Adolescência*

De modo geral, a investigação, em torno do bem-estar tem, na sua maioria, concentrado o seu interesse no estudo da relação entre os afetos positivos e a saúde física (Huebner, 2004; Pressman & Cohen, 2005; Salovey et al., 2000). Este conceito tem sido também amplamente estudado, em diversas populações, na sua relação com outras variáveis tais como a idade, género, o nível socioeconómico, cultura, personalidade, aspetos demográficos, entre outras.

No que se refere à adolescência, em particular, verifica-se que a investigação sobre o bem-estar neste período de vida tem merecido pouca atenção por parte dos investigadores. Contudo, durante a última década assistiu-se a um crescente interesse nesta área, o que é consistente com a maior produção de investigações junto de adolescentes (Bizarro, 1999; Eryilmaz, 2010, 2011; Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011; Huebner, 1994, 2004; Joronen, 2005; Matos & Carvalhosa, 2001,)

No caso específico da adolescência, Fernandes et al. (2011) consideram que a investigação mais recente sobre o bem-estar se organiza em torno de duas abordagens, sendo que a primeira se centra sobre a satisfação com a vida e os fatores associados à saúde (Huebner, 2004, citado por Fernandes), encontrando-se a segunda apoiada em aspetos relacionados com a ausência de saúde (como por exemplo, ansiedades, depressão) bem como com a ocorrência de problemas sociais e comportamentos

desviantes (Katja, Päivi, Marja-Terttu, & Pekka, 2002, citado por Fernandes et al., 2011).

Atualmente é consensual assumir que os estudos sobre o bem-estar se organizam em função de linhas investigação distintas, as quais refletem os dois modelos de bem-estar: o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico (Fernandes et al., 2011).

Alguns estudos sobre o bem-estar realizados junto de jovens têm tido em conta aspetos demográficos (McCullough et al, 2002), como por exemplo, o género (Eryilmaz, 2010), o nível socioeconómico (Eryilmaz, 2010; Howell & Howell, 2008), a idade (Bizarro, 1999; Diener & Suh, 1998; Eryilmaz, 2010; Ryff, 1989), entre outros. Os aspetos de personalidade (Diener *et al.*, 1999), as expectativas (Diener & Fujita, 1995), ou o suporte social (Brunstein, 1993), tem também sido investigados na sua relação com o bem-estar.

De entre os diversos fatores associados ao bem-estar (subjetivo e psicológico) são apresentados, em seguida, aqueles que se revestem de maior pertinência para o presente estudo desenvolvido junto de uma amostra de jovens adolescentes, designadamente: nível socioeconómico, género, idade, satisfação escolar, expectativas e aspirações.

No que se refere ao **nível socioeconómico**, alguns estudos com adolescentes têm constatado a influência do nível socioeconómico no bem-estar subjetivo, sendo que os jovens oriundos de níveis socioeconómicos mais baixos apresentam tendencialmente menores níveis de bem-estar (Ash & Huebner, 2001; Eryilmaz, 2010; Huebner & McCullough, 2000; Matos e Carvalhosa, 2001; Meeus, 1996; Moore & Keyes, 2003).

Deste modo, um meio socioeconómico desfavorecido parece contribuir para aumentar a probabilidade dos adolescentes apresentarem menor bem-estar (Adler, Boyce, Chesney, Cohen, Folkman, Kahn & Syme, 1994). De modo a explicar os resultados encontrados, estes autores consideram que alguns fatores, relacionados com o estatuto socioeconómico dos pais, influencia o desenvolvimento dos jovens, como por exemplo, o rendimento e o nível educacional dos pais ou a participação em atividades de tempos livres. Para além disso, a maior probabilidade de jovens oriundos de famílias com baixos recursos socioeconómicos não terem as suas necessidades básicas asseguradas, foi considerando como um fator que poderia conduzir a uma alteração dos seus níveis de bem-estar.

Silva e colaboradores (2007) num estudo realizado com uma amostra representativa de 960 adolescentes, analisaram o bem-estar psicológico e a sua relação

com variáveis socioeconómicas (nível socioeconómico e escolaridade dos pais) entre outras. Este estudo concluiu que um baixo nível socioeconómico e uma baixa escolaridade dos pais estava associado a menores níveis de bem-estar psicológico.

Nos estudos levados a cabo por Bizarro junto de adolescentes portugueses (Bizarro, 1999, 2001b; Bizarro & Silva, 2000) observou-se também a influência do nível socioeconómico no bem-estar, sendo que o bem-estar diminuía à medida que nível socioeconómico baixava.

Num estudo realizado junto de amostra de adolescentes turcos Eryilmaz (2010), observou a existência de uma associação entre o bem-estar subjetivo de adolescentes e o nível socioeconómico dos pais, surgindo este como um fator importante no nível de bem-estar observados nestes jovens.

Relativamente ao fator **idade**, não se tem verificado consenso quanto à sua influência no bem-estar, embora se considere que cada faixa etária apresenta as suas características as quais devem ser tidas em consideração na análise do bem-estar.

Diener e colaboradores (1999), por exemplo, reportaram níveis de bem-estar subjetivo mais elevados nos mais jovens. De modo semelhante, Ryff (1989), constatou que os jovens são mais felizes do que as pessoas mais velhas, o que na perspetiva do autor se deve a uma maior disponibilidade e acessibilidade a recursos físicos, psicológicos e materiais. Por sua vez, Eryilmaz (2010), numa amostra de 432 os adolescentes, verificou que os jovens com 15 anos apresentavam níveis de bem-estar mais elevados do que os jovens de 17 anos.

Bizarro (1999), por exemplo, observou também no período da adolescência a existência de períodos de vida caracterizados por maior vulnerabilidade, os quais surgem associados a níveis de bem-estar mais baixo. Esta autora investigou o bem-estar psicológico numa amostra de 562 adolescentes portugueses, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos. A partir deste estudo verificou a existência de alterações no bem-estar durante a adolescência, registando uma tendência para a diminuição do seu nível à medida que a idade aumentava. Deste modo, os adolescentes entre os 15 e 17 anos, apresentavam níveis de bem-estar mais baixos quando comparados com adolescentes mais jovens. A autora atribuiu esta constatação ao facto deste período da vida se caracterizar por mudanças, predispondo os jovens a uma maior vulnerabilidade a alterações no seu bem-estar. Segundo a mesma autora, estas mudanças remetem para tarefas típicas desta fase de desenvolvimento, como por exemplo, a procura de

identidade, autonomia, estabelecimento de relações mais significativas com os outros ou as escolhas vocacionais.

Os diversos estudos realizados tendo em conta o **gênero** não são consensuais relativamente aos resultados encontrados, oscilando entre a constatação de diferenças entre os sexos e a ausência destas diferenças. Diener (1994), por exemplo, observou que relativamente ao bem-estar subjetivo, o sexo feminino apresentava afetos negativos mais elevados do que o sexo masculino, evidenciando também níveis mais baixos de bem-estar físico. Já Bizarro (1999) verificou que, ao longo do período da adolescência, as raparigas tendem a reportar níveis de bem-estar menores do que os rapazes. Eryilmaz (2010), por sua vez, num estudo envolvendo uma amostra de 432 adolescentes turcos, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, verificou não existirem diferenças no bem-estar subjetivo em função do género.

A análise da relação entre a **satisfação escolar** e o bem-estar torna-se pertinente na medida em que o contexto escolar se reveste de grande importância na adolescência, constituindo um palco onde se desenrola, durante uma grande parte do dia, a vida destes jovens. Segundo alguns autores os alunos que gostam da escola e que a frequentam têm uma maior probabilidade de se sentir melhor consigo próprios, bem como de apresentar níveis mais elevados de bem-estar subjetivo (Huebner & McCullough, 2000, Natvig et. al., 2003, citados por Fernandes, 2007).

Alguns autores têm analisado a relação do bem-estar com a satisfação escolar e os fatores que lhe estão associados, considerando a avaliação de variáveis tais como: auto-estima; afetividade; nível de *stress* escolar; percepções de auto-eficácia geral e académica; percepções de suporte social por parte de professores e colegas. Estes estudos têm encontrado associações positivas entre as variáveis avaliadas com o grau de satisfação e qualidade de vida escolar bem como o ajustamento à escola (Berndt & Keefe, 1995; Karatzias et al., 2002; Natvig et al., 2003, citados por Fernandes, 2007).

Investigações realizadas com adolescentes, em contexto escolar, as quais relacionaram a satisfação com a escola e o bem-estar, têm constatado uma associação positiva entre a satisfação com a escola e o bem-estar subjetivo (satisfação com a vida e felicidade) (e.g., Huebner & McCullough, 2000; Joronem, 2005; Matos & Carvalhosa, 2001; Rask et al., 2002; Natvig et al., 2003, citado por Fernandes, 2007).

Rask e seus colaboradores (2002), por exemplo, num estudo realizado junto de adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, analisou a relação entre o bem-estar subjetivo, estilos de vida saudáveis e satisfação escolar, verificando a

existência de um nível de bem-estar mais elevado nos jovens que gostavam da escola. Estes autores observaram também que a diminuição do gosto pela escola estava associada a níveis de bem-estar mais baixos, sobretudo em idade mais avançadas, quando estes jovens se encontravam mais sujeitos a pressões e frustrações em contexto escolar.

Em Portugal, Fernandes e outros (2011), num estudo que envolveu 698 adolescentes, analisaram a relação entre satisfação escolar e bem-estar psicológico, concluindo que a satisfação com a escola se correlacionava positivamente com todas as dimensões do bem-estar psicológico, exercendo um efeito positivo, embora moderado, nos seus níveis de bem-estar geral. Segundo os mesmos autores “estes resultados reforçam o papel importante que a satisfação com a escola exerce na promoção do desenvolvimento positivo juvenil” (p. 168).

As **expectativas e aspirações** constituem outro fator que tem sido investigado na sua relação com o bem-estar. Por exemplo, alguns estudos consideram que o bem-estar subjetivo diminui à medida que aumenta a discrepância entre o que o indivíduo deseja ser e o que na realidade é (Diener & Fujita, 1995). Contudo, e de acordo com Novo (2003), mesmo quando estas discrepâncias são elevadas o indivíduo pode atingir elevados níveis de bem-estar desde que acredite estar a fazer progressos relativamente às suas aspirações. As baixas aspirações e as preocupações excessivas com objetivos finais pessoais surgem como estando relacionadas com um menor nível de bem-estar subjetivo.

Para além dos fatores referidos, a investigação sobre o bem-estar na adolescência tem considerado, ainda, fatores como o suporte social, a escolaridade e a personalidade, entre outros.

Relativamente ao **suporte social** este surge não apenas como um fator importante na promoção do bem-estar subjetivo (Brunstein, 1993) como também como na diminuição dos afetos negativos relacionados com circunstâncias de vida adversas (Harlow & Cantor, 1996). Bizarro (1999) observou que os jovens que detêm uma maior rede social de apoio reportam níveis mais elevados de bem-estar. Outros autores, verificaram que a interação com pessoas significativas constitui na adolescência um preditor do nível bem-estar (Call, Riedel, Hein, McLoyd, Peterson e Kipke, 2002). Chu e colaboradores (2010) numa revisão de estudos concluem existir uma relação positiva, embora fraca, entre o apoio social e o bem-estar.



No que se refere à **escolaridade**, situação que possibilita ao indivíduo evoluir na concretização dos seus objetivos, tornando-o mais capacitado para lidar com a mudança alguns estudos apontam para uma relação, embora pequena, com o bem-estar subjetivo. Por exemplo, Diener e outros autores (1999) referem que a escolaridade assume-se com maior importância para o bem-estar subjetivo em indivíduos com baixos rendimentos.

A **personalidade** surge também na investigação como um fator preditor do bem-estar subjetivo (Diener, et al., 1999). Algumas características de personalidade como, por exemplo, a auto-estima (Lucas et al., 1996, citado por Novo, 2003), as dimensões básicas da personalidade (Diener & Lucas, 1999; Costa e McCrae, 1980) ou a inteligência (Diener, 1984) têm sido também variáveis estudadas em associação com o bem-estar. Por exemplo, num estudo desenvolvido junto de adolescentes, Diener (1984) observou que os jovens que apresentavam maior locus de control interno e uma autoestima mais elevada, apresentavam níveis de bem-estar subjetivo mais elevados.

No que se refere à autoestima em particular, Fernandes (2007), após revisão de literatura, refere que “a autoestima global possui um maior poder preditivo em certas dimensões do bem-estar subjetivo e saúde mental, assumindo-se como uma variável relevante para o estudo do bem-estar psicológico” (p. 179).

### **1.3. Expectativas Futuras, Aspirações e Expectativas Escolares de Adolescentes em Fase de Transição Vocacional**

Na literatura sobre desenvolvimento vocacional, as aspirações são entendidas como a expressão idealizada dos objetivos e escolhas de carreira, enquanto as expectativas são consideradas como uma expressão dos objetivos de carreira realistas e prováveis (Roejewsky, 2005, citado por Howard et. al, 2011). As aspirações e expectativas ocupacionais dos adolescentes têm sido encaradas como determinantes significativos quer das escolhas educacionais, a curto prazo, como das escolhas de carreira a longo prazo (Mau & Bikos, 2000; Schoon & Parsons, 2002, citados por Patton & Creed, 2007). Segundo alguns autores na área da Psicologia Vocacional a realização dos projetos vocacionais está associada às aspirações e expectativas individuais (Hackett & Byars, 1996; Lent, Brown & Hackett, 2002). Nesta perspetiva, a compreensão da natureza das aspirações e expectativas dos jovens, bem como dos seus objetivos, torna-se particularmente importante em momentos de transição vocacional

### *1.3.1. Aspirações e expectativas escolares de adolescentes em fase de transição vocacional*

A formação de projetos vocacionais ocorre primeiramente durante o período da adolescência. A construção de projetos futuros é uma das tarefas principais na adolescência na medida em que é nesta fase da sua vida que os jovens se vêm confrontados com importantes momentos de decisão e transição. Para os adolescentes a escolha vocacional constitui uma importante tarefa de desenvolvimento com repercussões importantes para o seu futuro (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951).

Deste modo, durante a adolescência, a educação e a preparação para a vida de trabalho assumem especial importância. Os adolescentes enfrentam uma série de transições durante este período das suas vidas, desempenhando as suas aspirações e os seus objetivos um papel importante na escolha dos seus percursos escolares ao longo das várias transições educacionais, alargando-se o impacto destas escolhas às futuras trajetórias vocacionais (Elder, 1985; Lent et. al, 2000, citado por Salmela-Aro, 2009).

É também durante a adolescência que os jovens desenvolvem aspirações e expectativas relativas ao futuro, sobretudo no que se refere às suas escolhas vocacionais. Segundo Creed et al. (2011) a compreensão das aspirações é importante na medida em que estas conduzem o processo de escolha vocacional. As aspirações não só influenciam as decisões acerca do percurso educativo e formativo como também poderão ser motivadoras para a escolha e sucesso de uma futura profissão (Looker & McNutt, 1989; Mau & Bicos, 2000; Schoon & Parsons, 2002, citados por Creed et al. 2011). Nesta perspetiva e segundo Gottfredson (1981, 1996) as aspirações vocacionais assumem-se como preferências de carreira expressas pelo indivíduo num determinado momento da sua vida. De acordo com a mesma autora, as aspirações são frequentemente alteradas à medida que os indivíduos procedem ao ajustamento das suas perceções de adequação e acessibilidade.

A investigação tem demonstrado que as aspirações e expectativas educacionais dos adolescentes predizem as suas atuais escolhas educacionais bem como a sua concretização (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994; Marjoribanks, 2003; Schoon & Parsons, 2002; Wilson & Wilson, 1992, citados por Salmela-Aro, 2009).

Como anteriormente referido, as aspirações refletem a expressão idealizada dos objetivos e escolhas de carreira. Para Ford (1992) as aspirações educacionais e vocacionais são orientadas para o futuro, estabelecendo a motivação para a ação e para a

concretização. Os objetivos pessoais podem assim ser concebidos como representações orientadas para o futuro acerca do que o indivíduo ambiciona em vários domínios da sua vida (Austin & Vancouver, 1996; Kamiol & Ross, 1996, citado por Salmela-Aro, 2009).

Na perspetiva de Erikson (1968, citado por Hirschi & Vondracek, 2009) o estabelecimento de objetivos durante a adolescência constitui uma importante tarefa de desenvolvimento na preparação da carreira e no desenvolvimento da identidade vocacional. Creed e colaboradores (2011) consideram que as aspirações vocacionais e a orientação para os objetivos poderão estar relacionadas na medida em que as primeiras constituem objetivos de realização específicos do desenvolvimento de carreira. Já Salmela-Aro (2009) considera que as aspirações e os objetivos podem funcionar assim como um compasso para ajudar a traçar o espaço de vida (*life-span*) e orientar a canalização do tempo e energia na prossecução dos objetivos ou metas educacionais e vocacionais. De facto, investigação desenvolvida em torno dos objetivos vocacionais dos adolescentes, tem demonstrado que estes constituem fortes preditores da realização ocupacional durante a idade adulta (Schoon & Parsons, 2002).

Para Ryff e Singer (1998) a vida adquire sentido mediante o envolvimento em projetos que confirmem significado à existência pessoal e contribuam para o desenvolvimento da personalidade. Deste modo, para estes autores, os objetivos na vida entre outros fatores, constituem importantes dimensões do bem-estar.

A investigação acerca da relação entre o estabelecimento de objetivos e a sua relação com o bem-estar, junto de adolescentes, tem sido escassa. No que se refere à relação entre o bem-estar e os objetivos, Klinger (1977, citado por Eryilmaz, 2011), refere que quando se pergunta a alguém o que lhe traz satisfação à vida, normalmente é referido, pela maioria dos indivíduos, os objetivos na vida, desejos para o futuro e sonhos acerca do futuro. Segundo esta perspetiva, o estabelecimento de objetivos assume particular importância na manutenção de uma vida psicológica positiva.

Para Emmons (1986), os objetivos podem aumentar os níveis de bem-estar subjetivo dos indivíduos porque os centram no futuro, conferindo significado às suas vidas. Os objetivos pessoais desempenham assim um papel importante no modo como os indivíduos efetuam as suas escolhas e conduzem o seu desenvolvimento (Heckhausen & Tomasik, 2002).

Na análise da relação entre os objetivos e o bem-estar subjetivo, Eryilmaz (2011), num estudo desenvolvido com 290 adolescentes com idades compreendidas

entre os 14 e 17 anos, observou que a definição de objetivos estava associada ao nível de bem-estar subjetivo. Contudo, neste estudo, o autor concluiu que diferentes aspetos destes objetivos se associavam ao bem-estar subjetivo a diversos níveis. Concretamente, quando os indivíduos acreditavam que os seus objetivos eram importantes e que conseguiam concretizá-los, os seus níveis de bem-estar subjetivo eram mais elevados. Segundo o mesmo autor, apenas os objetivos considerados importantes pelo indivíduo contribuíam para aumentar o seu nível de bem-estar subjetivo. Do ponto de vista dos adolescentes a definição de objetivos vocacionais estava associado ao aumento dos níveis de bem-estar subjetivo, verificando-se que os objetivos que contribuíam para clarificar a identidade profissional eram considerados prioritários por estes adolescentes, relativamente aos restantes objetivos referentes a outros aspetos das suas vidas (Eryilmaz, 2011).

Numa perspetiva temporal, Miller e Brickman (2004) observaram que a motivação para o envolvimento em tarefas escolares no presente estava relacionada com a valorização dos objetivos futuros e, simultaneamente, com a perceção de que a realização das atuais tarefas escolares constituía um meio para a concretização desses objetivos.

Considerando que, na atualidade, uma das principais preocupações dos governos ocidentalizados relativamente à Educação é a frequência escolar, sendo o aumento da qualificação escolar um aspeto importante, entre outros motivos, para o futuro e o bem-estar dos jovens, compreende-se desta forma, a importância e a necessidade que assumem as suas aspirações, objetivos e expectativas futuras. Algumas investigações realizadas na Austrália sugerem, por exemplo, que as aspirações escolares nos primeiros anos da escola secundária se refletem no aumento da qualificação escolar por parte dos jovens (Khoo & Ainley, 2005).

Em Portugal a preocupação com o aumento da qualificação escolar assumiu a sua expressão no recente alargamento da escolaridade obrigatória. Com efeito e de acordo com a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, artigo 2.º, ponto 1, “...consideram-se em idade escolar as crianças e os jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.” e, no ponto 4, considera-se que “a escolaridade obrigatória cessa (...) independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (p. 5635). Consequentemente, surge um aumento da preocupação com questões relacionadas com o futuro escolar profissional dos jovens.

A questão da decisão vocacional surge de modo mais saliente quando os jovens chegam ao final do ensino básico e são confrontados com a necessidade de efetuarem uma escolha. Deste modo, no final do 9.º ano de escolaridade, os alunos têm que escolher obrigatoriamente uma área de estudos, de entre as opções formativas existentes, para poderem prosseguir os seus estudos no ensino secundário, sendo que a escolha efetuada nesta altura comporta implicações no que se refere às saídas escolares ou profissionais subsequentes (Taveira & Silva, 2008).

Segundo Longaretti (2006) muitas das ansiedades experienciadas pelos jovens nesta fase da sua vida estão relacionadas com a escola. Grande parte das preocupações, dos adolescentes, encontram-se relacionadas com a mudança de escola, com mudanças na relação com os pares e professores, na estrutura e organização da escola, com o seu desempenho académico e com características pessoais (autoestima, autoconceito, autoeficácia). Segundo a autora, os jovens têm de aprender a lidar com as complexas e exigentes situações que surgem não só na escola mas também noutras áreas da vida, de modo a desenvolver as condições psicológicas necessárias para se poderem adaptar construtivamente a outros desafios e tarefas. Na sua perspetiva a esperança ou as aspirações, entre outros fatores, podem funcionar como mecanismo de resiliência nos jovens permitindo-lhe fazer face às diversas e intensas mudanças que ocorrem durante esta fase da sua vida (Longaretti, 2006).

Deste modo, os jovens são confrontados no seu quotidiano com diversas situações, as quais os obrigam a uma tomada de posição crítica e à implementação de opções tomadas em função dos seus interesses, aptidões e desejos, sendo que estas irão influenciar o seu futuro e a construção do seu bem-estar. Todavia, a transição escolar do ensino básico para o ensino secundário exige aos jovens uma adaptação a um novo ambiente escolar, a um sistema de ensino diferente em termos da sua estrutura e cultura, mudanças nas relações interpessoais, durante uma fase das suas vidas em que estes já têm de lidar com as profundas transformações desenvolvimentistas características do início da adolescência (Braggett, Morris & Day, 1999, citado por Longaretti, 2006).

O modo como os jovens desenvolvem os seus objetivos escolares é um processo complexo. Para os jovens, tomar decisões relativamente às escolhas educacionais e lidar com a incerteza de que se as escolhas efetuadas os conduzirão à realização das suas aspirações pode ser difícil. Neste processo de decisão os jovens necessitam do apoio e conselho de adultos significativos nas suas vidas e de um clima de aprendizagem apoiante, fatores que poderão não só contribuir para o bem-estar global destes jovens

como também desempenhar um papel importante no desenvolvimento das suas aspirações escolares.

No contexto nacional foram efetuados alguns estudos sobre as expectativas escolares e profissionais de jovens, os quais permitem compreender a natureza das mesmas nesta fase das suas vidas (Azevedo, 1992, Martins, 2009; Veiga et al., 2006).

Azevedo (1992) desenvolveu um estudo, ao longo de três anos consecutivos, centrado nas expectativas escolares e profissionais dos jovens que frequentavam o 9.º ano de escolaridade, sendo a sua amostra constituída por adolescentes, na sua maioria com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos. No que se refere às expectativas escolares, a maioria dos jovens inquiridos, tanto rapazes como raparigas, desejava continuar a estudar após o 9.º ano de escolaridade, enquanto poucos, manifestavam o desejo de procurar um emprego. Contudo, Azevedo refere que esta tendência diminuía com o aumento da idade, verificando que para os alunos mais velhos, com 18 anos ou mais, a opção mais significativa era sair da escola. De modo a justificar esta constatação o autor remete para resultados de outras investigações as quais têm verificado que o insucesso acumulado refreia a expectativa de prosseguimento de estudos. No que se refere à eleição de uma área de estudos no ensino secundário, a maioria dos alunos optava preferencialmente pela área de Humanidades, seguida da área de Económico-Sociais, verificando-se um menor número de alunos indecisos.

No mesmo estudo e, relativamente à via de estudos a seguir após a conclusão do 9.º ano de escolaridade, a maioria dos alunos demonstrou preferência pela via vocacional (a tradicional via académica), verificando-se uma diminuição da opção pela via tecnológicas e profissionalizantes, dirigindo-se sobretudo a procura para percursos mais académicos. Nesta opção observaram-se diferenças tendo em conta o género, sendo que um maior número de raparigas referia pretender seguir estudos pela via vocacional. De igual modo verificaram-se diferenças tendo em conta a idade, uma vez que à medida que idade aumentava a escolha pela via vocacional diminuía. A preferência pelas vias tecnológicas registava um crescimento em função do aumento da idade, sendo muito reduzida entre os jovens de 15 anos mas muito elevado entre os jovens de 18 e 19 anos. O autor verificou também que o nível socioeconómico dos pais se refletia também na opção dos jovens, constatando que os jovens cujos pais pertenciam ao grupo profissional dos quadros superiores e médios, optavam em maior número pela via vocacional, e que os restantes optavam preferencialmente por vias tecnológicas e profissionais (Azevedo, 1992).

No que respeita ao percurso escolar pretendido, as expectativas da maioria dos jovens centravam-se na realização de uma licenciatura e por percursos escolares longos. No entanto, verificava-se que cerca de 35% dos alunos demonstravam preferência por percursos escolares mais curtos. A idade influenciava também a procura da obtenção de uma licenciatura, sendo que esta diminui à medida que a idade aumentava. Enquanto cerca de 74% dos jovens de 15 anos afirmava querer prosseguir estudos no ensino superior, apenas 48% dos jovens com 16 anos e 40% dos jovens com 17 anos partilhava esta aspiração (Azevedo, 1992).

Azevedo (1992) verificou ainda que nível socioeconómico do agregado familiar condicionava o percurso escolar, na medida em que os jovens filhos de profissionais mais desfavorecidos demonstravam menos expectativas de realização de percursos escolares mais longos, enquanto os jovens oriundos de meios socioeconómicos mais favorecidos aspiravam percursos escolares mais longos.

Num outro estudo realizado no plano nacional, Martins (2009) avaliou as expectativas escolares de jovens no final do 9.º ano de escolaridade, visando compreender as suas motivações, aspirações e expectativas. Este estudo envolveu 932 alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos. Como principais resultados deste estudo, Martins conclui que as vias científico-humanísticas eram as mais pretendidas sendo pequena a percentagem de alunos gostaria de enveredar pela via profissional. Na análise das características dos alunos que pretendiam enveredar pela via profissional, a maioria destes eram mais velhos e já tinham sofrido retenções ao longo do seu percurso escolar. Deste modo, o autor verificou que quando a idade aumenta as aspirações parecem diminuir. Segundo Azevedo “o insucesso acumulado, como o provam numerosos estudos, vai refreando as expectativas de prosseguimento de estudos” (Azevedo, 1992, p. 10). Verificou-se também neste estudo que à medida que a escolaridade dos pais diminuía, aumentava a opção pela frequência de cursos profissionais, concluindo o autor que “a expectativa de prosseguimento de estudos na vertente académica, por parte dos alunos, está diretamente relacionada com o capital social dos progenitores” (Martins, 2009, p. 519).

Veiga e seus colaboradores (2006) analisaram a relação entre as aspirações escolares e outras variáveis (como o género, o nível de instrução familiar e nacionalidade), investigando também a relação entre a realização (escolar e pessoal) e as aspirações profissionais ao longo da adolescência. Este estudo envolveu 328 jovens a frequentar o 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, prendendo-se uma das questões

colocadas com a escolaridade que gostariam de atingir. Os resultados deste estudo confirmaram a importância do gênero na determinação das aspirações escolares, observando-se uma maior valorização de percursos escolares longos e de acesso ao ensino superior em jovens do sexo feminino. De igual modo os jovens oriundos de famílias com um nível de instrução médio e alto valorizavam em maior número percursos escolares longos e de acesso ao ensino superior. De acordo com os autores, os resultados encontrados reproduzem os resultados de estudos anteriores, confirmando a influência de estereótipos e constrangimentos sociofamiliares nas trajetórias, nas aspirações escolares dos jovens. Face a estes resultados Veiga e colaboradores (2006) concluem que “como implicação dos resultados encontrados, é de relevar a importância de ajudar os alunos a construir objetivos, a levantar aspirações, a definir prioridades, a monitorizar metas pessoais e planos de realização.” (p. 4161).

Atendendo que a Escola representa um dos principais contextos de vida do adolescente, compreende-se o papel importante que desempenha no seu bem-estar, constituindo um recurso, por excelência, o qual poderá contribuir para a sua promoção. Por este motivo, a análise do bem-estar dos adolescentes e a sua relação com as aspirações escolares e expectativas face ao futuro, deve merecer atenção por parte dos educadores. Como referido por Longaretti (2006) a escola pode apoiar os alunos na sua adaptação às diversas mudanças inerentes à fase da adolescência abordando as suas esperanças e aspirações. Os professores podem desempenhar um papel importante neste trabalho ajudando os alunos a clarificar os seus objetivos, ambições e inspirações. Apesar de estarem em fase de transição, perspectivando-se também o início da frequência da escola secundária, torna-se importante para os alunos encontrar uma finalidade e um rumo na sua educação. A exploração dos objetivos e aspirações dos jovens pode constituir assim uma maneira de os inspirar, permitindo a sua exposição a uma variedade de experiências que irão alargar os seus horizontes (Longaretti, 2006).

### *1.3.2. Expectativas futuras de adolescentes em fase de transição vocacional*

A noção de tempo surge como um importante instrumento através do qual os indivíduos atribuem significado e exercem controlo sobre as suas vidas. A investigação sobre a orientação temporal é relativamente recente, não existindo consenso quanto à definição da noção de tempo na psicologia enquanto disciplina científica, sendo que os estudos mais recentes se têm centrado na noção de tempo futuro. Na literatura acerca da



noção de tempo futuro, salientam-se dois conceitos distintos os quais se referem, por um lado, à orientação temporal do futuro e, por outro lado, à perspectiva acerca do tempo futuro (Eryilmaz, 2010).

O conceito de orientação para o futuro foi introduzido por Nurmi (1991, 1993, citado por Skorikov & Vondracek, 2007) sendo que, nos adolescentes, corresponde à imagem subjetiva que estes detêm acerca do seu futuro (Seginer, 1988). Diversos autores sugerem que a orientação para o futuro integra a realização de planos, formação de expectativas e de medos relacionados com a eventual ocorrência de acontecimentos prováveis num futuro mais próximo ou mais distante (Trommsdorff, 1983, 1986; Trommsdorff & Lamm, 1980; Trommsdorff et al., 1982).

Segundo Locatelli e outros autores (2007) a perspectiva acerca do tempo futuro consiste nos objetivos que o indivíduo se propõe a atingir, no estabelecimento de metas de vida ou projetos pessoais, sendo concebida como a antecipação no presente de objetivos ou nas expectativas futuras, as quais se podem reportar a um futuro próximo (como passar nos exames de final de ano) ou alternativamente a um futuro mais distante (enveredar por uma determinada profissão).

Ao longo da adolescência, assiste-se ao desenvolvimento de aspirações e expectativas relativamente ao futuro. Alguns investigadores parecem concordar que a mudança na perspectiva temporal, por parte dos adolescentes, se encontra relacionada com o aparecimento de novas capacidades cognitivas (Hartman, 1958; Piaget, 1969; Riegel, 1977, citado por Greene, 1986). Segundo autores como Piaget e Inhelder, o jovem adolescente desenvolve o pensamento formal e abstrato, adquirindo capacidades para, face a uma situação, desenvolver alternativas, descentrando-se do presente e perspectivando o futuro (Inhelder & Piaget, 1958; Piaget, 1969, 1972).

Alguns estudos têm observado, durante a adolescência, um aumento da consciência acerca do tempo e dos fenómenos temporais (Butler, 1968; Eson & Greenfield, 1962; Lewin, 1946; Neugarten, 1968; Wallace, 1956, citados por Greene, 1986), processo que é facilitado pelo desenvolvimento do pensamento formal na adolescência (Inhelder & Piaget, 1958, Keating, 1980) e varia consoante as necessidades pessoais ou as pressões sociais na preparação para o futuro. A orientação para o futuro consiste assim num processo motivacional e cognitivo moldado pela interação pessoa-ambiente (Trommsdorff, 1986).

A alteração na perspectiva temporal, por parte dos adolescentes, parece ser deste modo caracterizada por uma mudança relativamente à preocupação com o presente e o

passado, para dar lugar a uma crescente preocupação com os papéis de vida e as experiências futuras (Cottle, 1976; Cottle & Klineberg, 1976; Morek, 1974; Moerk & Becker, 1971; Montemayer & Eisen, 1977, citado por Greene, 1986). Para além disso os adolescentes projetam um conjunto de expectativas futuras mais diferenciado e complexo do que crianças mais novas descrevendo as suas aspirações futuras de modo mais organizado, planeado e realista (Bortner & Hulsh, 1972; Douvan & Andelson, 1996; Moerk & Becker, 1971; Lens & Gailly, 1980; Moerk, 1971; Verstraaten, 1980, citado por Greene, 1986).

As antecipações relativamente ao futuro englobam diversos domínios de vida, como por exemplo, a escola, o acesso ao ensino superior, o trabalho, a família, o *self*, entre outros (Seginer, 1988). O estudo da orientação para o futuro faz sentido, se tivermos em consideração que a adolescência consiste numa fase de transição e planeamento, e que este planeamento só ocorrerá quando os jovens desenvolvem a sua orientação para o futuro sendo que integra questões relacionadas com a educação e orientações de carreira.

A formação da perspectiva do tempo futuro na adolescência é influenciada pela família, por colegas, pela escola, pelos média, fatores que podem influenciar, por um lado, de modo positivo ou por outro, ser geradores de maior indecisão. A contribuir para a definição de objetivos e projetos de vida, verifica-se também a influência de outras variáveis como a idade, género, nível socioeconómico, nível de inteligência, entre outras (Lens et. al, 2002).

Estudos desenvolvidos Nurmi (1991, 1993, citado por Skorikov & Vondracek, 2007) demonstraram que o conceito de orientação para o futuro estava associado a um conjunto de resultados positivos nos adolescentes. Estudos realizados posteriormente por outros autores constataram que o conceito de orientação para o futuro integrava também as atitudes dos adolescentes face à escola e à carreira (Kerpelman & Mosher, 2004; Vondracek & Shorikov, 1997).

Segundo Eryilmaz (2010), a qualidade das atitudes dos indivíduos na sua orientação para o futuro é também um fator importante a considerar. Os indivíduos podem assim orientar o futuro de forma positiva ou negativa. Aqueles indivíduos que detêm uma orientação positiva do futuro são otimistas acerca do seu futuro, encarando-o com esperança. Consequentemente, empregam um maior esforço no alcance dos seus objetivos futuros do que os indivíduos que detêm uma orientação negativa do futuro.

Uma orientação para o futuro mais positiva relaciona-se com o otimismo, conceito que se insere no âmbito do estudo da noção de felicidade na qual se centra a Psicologia Positiva. De acordo com Seligman (2002) observam-se três componentes na noção de felicidade, sendo que o primeiro componente se refere às emoções positivas as quais se podem situar no presente, passado ou futuro. Para este autor, o otimismo inclui-se dentro das emoções positivas acerca do futuro (Seligman, 2002; Seligman et al. 2005).

Para Gaspar et al. (2009) o construto de orientação da vida diz respeito ao modo como as pessoas percecionam a sua vida (de modo mais otimista ou pessimista), sendo que pode ser operacionalizado como as expectativas que os indivíduos têm sobre o que acontecerá na sua vida no futuro. A orientação para a vida constitui por isso um fator que influencia o bem-estar do indivíduo adolescente, descrevendo-o como tendencialmente otimista ou pessimista.

O conceito de orientação para a vida enquadra-se na teoria da autorregulação do comportamento, segundo a qual os indivíduos lutam para alcançar objetivos quando acreditam que estes objetivos sejam possíveis e que suas ações produzirão os efeitos desejados nesta direção (Hjelle, Belongia & Nesser, 1996, citado por Bandeira et al., 2002). Pelo contrário, se os indivíduos não acreditarem na prossecução dos seus objetivos, possivelmente não irão empreender esforços nesse sentido

Segundo Gaspar e colaboradores (2009) o “otimismo pode ser definido como um recurso psicológico associado à saúde mental, e associado a um melhor ajustamento e adaptação efetiva tornando-se especialmente importante quando o indivíduo enfrenta situações de desafio ou acontecimentos ameaçadores” (p. 439). Ainda de acordo com os mesmos autores, o conceito de otimismo relaciona-se ainda com as expectativas bem como com comportamentos de saúde, podendo ser entendido como uma expectativa generalizada de um resultado positivo. Deste modo, os conceitos de otimismo e, por oposição, de pessimismo dizem respeito às expectativas do indivíduo relativamente ao seu futuro.

Diversos autores sugerem que o otimismo reflete a antecipação de acontecimentos positivos, encontrando-se associado a estados emocionais positivos, enquanto o pessimismo, pode ser entendido como a disposição para esperar acontecimentos negativos, por sua vez associado a estados emocionais negativos (afetividade negativa) (Marshall Wortman, Kusulas, Hervig e Vickers, 1992, citado por Laranjeira, 2008). Deste modo, enquanto uma orientação de natureza otimista se

encontra associada à saúde mental e física, uma orientação pessimista associa-se a estados depressivos, ansiedade, comportamentos de risco e dificuldades nos vários contextos de vida, como a família, escola, comunidade, trabalho (Bandeira, Bekou, Lott, Teixeira, & Rocha, 2002; Jenson, Olympia, Farley, & Clark, 2004; Seligman & Csikzentmihalyi, 2000, citado por Gaspar et al., 2009).

Para efeitos do presente trabalho considerou-se o conceito de otimismo disposicional, cuja abordagem se refere às expectativas generalizadas positivas de obtenção de resultados desejados, o que se reflete na tendência em acreditar que o futuro reserva mais êxitos do que fracassos (Scheir & Carver, 1987). Deste modo pode considerar-se que o otimismo disposicional se prende com as expectativas positivas face a uma situação específica.

O construto de otimismo disposicional, ou seja, a expectativa de obtenção de resultados positivos na vida, parece ser relativamente estável ao longo do tempo, nas diferentes situações e numa grande variedade de domínios. O interesse depositado no seu estudo prende-se com a sua grande influência no modo como os indivíduos enfrentam as várias situações de vida, bem como o seu efeito no bem-estar psíquico e na saúde física (Sanjuán & Magallanes, 2006).

Na avaliação do otimismo verificam-se diferenças em função do género, idade e nível de orientação para a vida. Resultados de algumas investigações apontam para o facto de os rapazes serem significativamente mais otimistas do que as raparigas (Albery & Messer, 2005) e que as crianças mais novas apresentam uma tendência para ser mais otimistas do que os adolescentes (Albery & Messer, 2005; Csikszentmihalyi & Schneider, 2001; Lockhart, Chang, & Story, 2002).

No contexto educacional, o conceito de orientação otimista tem sido estudado na relação com a capacidade de adaptação e desempenho escolar (Scheier & Carver, 1987; Vickers & Vogeltanz, 2000, citado por Bandeira et al., 2002). Contudo, as relações entre o otimismo, designadamente as expectativas positivas em relação a objetivos futuros, com outras variáveis, como por exemplo, o construto de bem-estar têm merecido crescente atenção no âmbito da Psicologia Positiva (Eryilmaz, 2010).

Num estudo realizado por Eryilmaz (2010) foi analisada a relação entre o bem-estar subjetivo e as expectativas positivas relativamente ao futuro num grupo de adolescentes. Os resultados deste estudo concluíram que as expectativas positivas, relativamente ao futuro, estavam associadas com o aumento dos níveis de bem-estar subjetivo dos adolescentes.

Considerando a saliência da orientação para a vida no bem-estar, torna-se importante perceber a natureza das expectativas dos jovens relativamente ao seu futuro, já que estas poderão contribuir para influenciar os seus objetivos e metas, refletindo-se no esforço empreendido na sua prossecução.

## PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS

### CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

#### 2.1. Questões de Investigação

A presente investigação enquadra-se nos estudos de natureza quantitativa e exploratória. Pretende abordar algumas questões que visam contribuir para a compreensão do bem-estar psicológico e do bem-estar subjetivo na adolescência na sua relação com as aspirações, orientação para a vida (otimista versus pessimista) e expectativas relativas ao futuro, tendo em conta algumas variáveis que poderão influenciar os níveis de bem-estar na adolescência. Deste modo o objetivo principal deste estudo é o de investigar a relação entre o bem-estar, as expectativas positivas futuras, a orientação para a vida (otimista versus pessimista) e as aspirações expectativas escolares em jovens adolescentes.

As principais questões de investigação são:

- ✓ **Questão 1:** Quais são as aspirações escolares de jovens em fase de transição escolar, no final do 3.º ciclo do ensino básico?
- ✓ **Questão 2:** Quais os níveis de bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo apresentados pelos jovens adolescentes em fase de transição escolar?
- ✓ **Questão 3:** Serão as expectativas futuras dos jovens, nesta fase de transição vocacional, positivas?
- ✓ **Questão 4:** Será que as aspirações e expectativas educacionais se relacionam com os níveis de bem-estar subjetivo e de bem-estar psicológico apresentados pelos jovens?
- ✓ **Questão 5:** Os jovens apresentam uma orientação para a vida tendencialmente mais otimista ou pessimista?
- ✓ **Questão 6:** Qual a variância dos resultados nos níveis bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo, nas expectativas quanto ao futuro, na orientação para vida e nas aspirações escolares, em função, de variáveis sociodemográficas (idade, sexo e nível socioeconómico) e de variáveis escolares (da modalidade de ensino frequentada, percurso escolar e satisfação escolar)?

## 2.2. Hipóteses de Estudo

H1: A hipótese principal delineada para o presente estudo, a partir da revisão de literatura efetuada, é a seguinte: O bem-estar psicológico apresenta um poder preditivo mais relevante no bem-estar subjetivo dos jovens do que as variáveis sociodemográficas e de natureza escolar e ainda as expectativas e a orientação para a vida.

## 2.3. Objetivos dos Estudos

No âmbito da presente investigação foram realizados dois estudos independentes, com objetivos distintos.

O primeiro estudo teve como objetivo proceder à validação das escalas Expectativas Positivas Futuras (İmamoğlu, 2001) e da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Eryilmaz, 2009), as quais não tinham sido traduzidas nem utilizadas na população portuguesa.

O segundo estudo visou analisar a relação entre o bem-estar, as expectativas positivas futuras, a orientação para a vida e as aspirações escolares em jovens adolescentes.

Como **objetivos específicos** foram formulados os seguintes:

- ✓ Identificar o tipo e a natureza das aspirações escolares dos jovens;
- ✓ Avaliar o nível de bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo dos jovens;
- ✓ Avaliar a natureza das expectativas dos jovens quanto ao futuro;
- ✓ Relacionar as expectativas futuras e as aspirações e expectativas escolares com o bem-estar psicológico e com o bem-estar subjetivo dos jovens;
- ✓ Avaliar o tipo de orientação para a vida (otimista versus pessimista) dos jovens;
- ✓ Averiguar as diferenças entre os jovens no bem-estar psicológico e no bem-estar subjetivo, nas expectativas quanto ao futuro e na orientação para a vida tendo em conta a idade, o sexo, o nível socioeconómico, a modalidade de ensino frequentada, o percurso escolar e a satisfação escolar.
- ✓ Analisar a variância dos resultados em função da congruência das aspirações (nível de escolaridade desejado) e expectativas (nível de escolaridade esperado) educacionais dos jovens.

Atendendo à natureza dos diferentes estudos apresentados, os quais recorrem a amostras distintas e com recurso a procedimentos de recolha de dados específicos, a

descrição dos participantes nos estudos bem como a apresentação dos instrumentos e sua aplicação será feita individualmente em cada estudo.



## CAPÍTULO 3 - VALIDAÇÃO DA ESCALA EXPECTATIVAS POSITIVAS FUTURAS E DA ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO PARA ADOLESCENTES

O primeiro estudo desenvolvido nesta investigação é constituído por duas partes, a primeira integra a validação das escalas Expectativas Positivas Futuras (İmamoğlu, 2001) e de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Eryilmaz, 2009). A validação destas escalas teve como objetivo verificar se estes instrumentos mediam o proposto pelos respetivos autores, tendo em conta as diferenças no contexto cultural. Ambas as escalas foram traduzidas para a língua portuguesa a partir de uma tradução para a língua inglesa uma vez que a versão original das escalas se encontra em turco.

### 3.1. Amostra

A amostra do estudo de validação foi constituída por 109 adolescentes, alunos do 3.º ciclo do ensino básico, a frequentar o 7.º e o 8.º ano de escolaridade em escolas públicas do Concelho de Olhão. Os jovens tinham idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, sendo a média de 13,71, DP=1,07. Do total de alunos, 48 (44%) eram do sexo masculino (N=48) e 61 (56%) do sexo feminino. Destes jovens, 15 (13,8%) alunos encontravam-se a frequentar o 7.º ano de escolaridade, estando 94 (82,2%) alunos inscritos no 8.º ano de escolaridade (Tabela 1).

**Tabela 1 - Características sociodemográficas da amostra**

Característica/Variável	N	%	M	DP
<b>Género</b>				
Masculino	48	44		
Feminino	61	56		
<b>Idade</b>			13,71	1,07
12	2	1,8		
13	60	55,0		
14	24	22,0		
15	18	16,5		
16	3	2,8		
17	1	,9		
19	1	,9		
<b>Ano de escolaridade</b>				
7.º ano	15	13,8		
8.º ano	94	86,2		

### 3.2. Instrumentos

Foi utilizada a **Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF)**, desenvolvida por İmamoğlu (2007). A EEPF compreende cinco itens os quais pretendem avaliar o nível de positividade dos indivíduos no que se refere aos seus futuros pessoais. De acordo, com o autor, a estrutura fatorial da escala é constituída por uma única dimensão, a qual explica 65,98% da variância encontrada. Esta escala unidimensional compreende quatro itens de orientação positiva (itens 1,2,3 e 5) e um item de orientação negativa (item 4), tendo este sido invertido antes de se proceder à análise estatística.

No que diz respeito à fidelidade da escala, os valores de consistência interna da escala, ao nível do alfa de *Cronbach*, oscilaram entre 0,85 e 0,92 em diversos estudos realizados pelo autor (İmamoğlu & Guler-Edwards, 2007; İmamoğlu, 2001; İmamoğlu, 2005). Relativamente à consistência interna da escala, esta apresenta um coeficiente de 0,87.

A **Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)** é da autoria de Eryilmaz (2009). A EBESA compreende 15 itens, os quais pretendem avaliar a satisfação e os afetos positivos dos adolescentes em várias áreas da vida. De acordo com o autor, os itens da escala agrupam-se em quatro dimensões: “Satisfação com as relações Familiares”; “Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Significativas”; “Satisfação com a Vida” e “Emoções Positivas”, sendo que estas dimensões explicam 61,64% da variância encontrada. O coeficiente de alfa de *Cronbach* apresentado é de 0,87.

### 3.3. Procedimentos

A aplicação das escalas foi efetuada em contexto escolar, tendo os alunos preenchido um questionário onde as mesmas foram incluídas, o qual solicitava igualmente alguns dados de caracterização, nomeadamente, ano de escolaridade, género e idade (Anexo I). A participação dos alunos foi voluntária tendo sido assegurado o anonimato das suas respostas.

No que se refere à análise estatística procedeu-se numa primeira fase a uma análise descritiva dos itens. Posteriormente, foram calculados os coeficientes de consistência interna (alfa de *Cronbach*) para cada uma das escalas. Para avaliar a validade estrutural procedeu-se à análise fatorial exploratória de componentes principais

com rotação ortogonal varimax. Os cálculos estatísticos efetuados foram realizados com recurso ao SPSS 19.0.

### 3.4. Resultados da Validação da Escala de Expectativas Positivas Futuras

#### 3.4.1. Estrutura fatorial e outras propriedades psicométricas

Ao nível da análise estatística, procedeu-se à análise descritiva dos itens onde se contemplaram indicadores de tendência central (média) de dispersão (desvio padrão), valores mínimos e máximos obtidos nos vários itens constituintes da escala bem como os relativos aos valores globais verificados nesta escala. Na tabela 2 constam as estatísticas descritivas dos 5 itens da escala (Número de sujeitos da amostra, Média, Desvio Padrão, Valor Mínimo e Máximo) (Tabela 2).

Através da análise dos resultados, foi possível verificar que todas as perguntas obtiveram respostas entre 1 e 5, salientando-se que o item 3 “Sou otimista quanto à realização do que quero fazer no futuro” obteve o valor médio mais elevado ( $M=3,99$ ;  $DP=,89$ ), verificando-se um valor menos elevado no item 4 “Posso ser considerado pessimista no que respeita ao meu futuro” ( $M=3,60$ ;  $DP=1,17$ ).

**Tabela 2 - Análise descritiva dos itens da Escala de Expectativas Positivas Futuras**

Item	Descritiva				
	N	Min	Max	M	DP
1. Tenho uma visão otimista do meu futuro	109	1	5	3,68	,93
2. Acredito que irei atingir de uma maneira ou de outra os meus objetivos	108	1	5	3,97	,83
3. Sou otimista quanto à realização do que quero fazer no futuro	107	1	5	3,99	,83
4. Posso ser considerado pessimista no que respeita ao meu futuro	109	1	5	3,60	1,17
5. Embora possam existir algumas dificuldades encaro o meu futuro de forma positiva	108	1	5	3,95	,89
Escala Expectativas Positivas Futuras	105	8	25	19,22	3,15

O valor da média de respostas do total da escala foi de 19,22 ( $DP= 3,15$ ), valor que se aproxima do obtido num estudo realizado pelo autor (Eryilmaz, 2011), o qual verificou uma média de respostas de 19,54 ( $DP=3,99$ ). Verifica-se assim uma tendência

para os resultados se aproximarem dos valores mais elevados da escala (25), indiciando uma tendência para a formulação de expectativas tendencialmente mais positivas.

De modo a verificar a validade da Escala de Expectativas Positivas Futuras recorreu-se à análise fatorial exploratória com rotação varimax e extração de fatores com o uso do critério autovalores maior que um. A adequação fatorial foi comprovada por meio dos testes esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO).

Os valores encontrados foram KMO igual a 0,776 e o valor do teste de esfericidade de *Barlett* foi de 136,412 com nível de significância de  $p \leq 0,000$ . Considerou-se assim, tendo em conta que os valores de referência mínimos são de KMO superior a 0,60, este índice é satisfatório, sendo o valor do teste de *Barlett* significativo.

No que se refere aos itens constituintes da escala não se extraiu nenhum item tendo em conta o critério de comunalidades menores que 0,5 uma vez que todas as comunalidades dos itens analisados foram superiores a este valor. As comunalidades dos itens variou entre  $h^2 = ,627$  (item 3) e  $h^2 = ,974$ , (item 4) (Tabela 3).

A Escala apresentou uma estrutura de dois fatores, o que não se encontra de acordo com o proposto pelo autor da escala. Na presente amostra, o primeiro fator é formado por 4 itens (1,2,3 e 5) com cargas fatoriais que variam entre 0,777 e 0,828, explicando 51,57% da variância total encontrada. O segundo fator o qual explica 20,20% da variância total é constituído unicamente pelo item 4, com uma carga fatorial de 0,985

A escala apresenta-se neste estudo estruturada em dois fatores, os quais explicam 71,77% da variância dos resultados.

**Tabela 3** - Fatores obtidos, respetivos valores das saturações dos itens que os compões (análise de componentes principais com rotação varimax) e valores do alfa de *Cronbach* obtidos

Item	Fatores					
	F1	F2	M	DP	N	h2
1	,799		3,67	,937	105	,653
2	,791		3,96	,843	105	,648
3	,777		3,99	,838	105	,627
4		,985	3,65	1,160	105	,974
5	,828		3,96	,898	105	,687
Variância explicada por cada fator (%)	51,57	20,20				
Variância total explicada			71,77			

Após a análise das respostas dos sujeitos participantes, procedeu-se ao estudo da fidelidade da escala. Esta análise contemplou o cálculo do alfa de *Chronbach* e a realização da matriz de correlações interitem.

Para a avaliação da consistência interna da escala recorreu-se ao cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*. A partir da análise dos resultados verificou-se que o coeficiente alfa para a totalidade da escala é de 0,69, o que, segundo Maroco & Garcia-Marques (2006), constitui um valor considerado aceitável nas Ciências Sociais e Humanas. Tendo em conta a análise fatorial realizada avaliou-se igualmente a consistência interna do primeiro fator encontrado (itens 1,2,3 e 5) verificando-se um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0.81 o que, segundo os mesmos autores, constitui um índice de fidelidade elevado, indiciando que é sobretudo este fator que contribui para a fidelidade global da escala.

Relativamente às correlações entre itens, observou-se que o item 4 não se correlaciona de modo estatisticamente significativo com o item 1, o item 2 e com o item 3, oscilando as restantes correlações apresentadas, entre 0,463 (itens 4-5) e 0,584 (itens 3-5), a um nível de significância de  $p \leq .01$  (Tabela 4).

Verificou-se ainda que todos os itens se correlacionam a um nível de significância  $p \leq .01$  com o total da escala, salientando-se que o item 1 é o que obteve a correlação mais elevada com a escala ( $r = .777$ ), sendo o item 4, o que apresentou uma correlação mais baixa ( $r = .463$ ).

**Tabela 4 - Correlações interitens da Escala de Expectativas Positivas Futuras (Coeficiente de correlação de Pearson)**

	1	2	3	4	5
1	1				
2	,542**	1			
3	,480**	,449**	1		
4	,118	-.30	,132	1	
5	,522**	,503**	,584*	,463**	1

\*\*. Correlação significativa a .01

Após a extração dos fatores procedeu-se à análise correlacional dos fatores 1 e 2 com o total da escala, verificando-se que o fator 1 apresenta uma correlação mais elevada com o total da escala ( $r = .931$ ) do que o fator 2 e o total da escala ( $r = .463$ ) embora ambos os valores sejam significativas a nível da  $p \leq .01$ .

### *3.4.2. Conclusões*

Os resultados obtidos demonstram que, na presente amostra, a escala apresentou uma estrutura bifatorial, o que não se verificou noutros estudos (İmamoğlu, 2007; Eryilmaz, 2011), nem se encontra de acordo com o proposto pelo autor da escala. Na presente amostra, o primeiro e o segundo fator explicaram respetivamente 51,57% e 20,20%, da variância, sendo que em conjunto explicaram 71,77% da variância total dos resultados.

A Escala apresentou um indicador de fidelidade razoável ( $\alpha=.69$ ) contudo, este valor foi mais elevado quando se considerou apenas o primeiro fator encontrado ( $\alpha=.81$ ). O valor de fidelidade verificado, na escala como um todo, distanciou-se dos observados noutras investigações, os quais oscilaram entre 0,85 e 0,92 (İmamoğlu, 2007; Eryilmaz, 2011).

Em síntese, os resultados verificados no estudo da validação da escala na presente amostra não vão ao encontro dos verificados noutros estudos realizados com amostras diferentes. Possivelmente as diferenças observadas relacionam-se com características da amostra bem como a sua dimensão. A constatação da natureza bifatorial da escala nesta amostra de jovens portugueses foi comentada com o seu autor, o qual confirmou que nos estudos desenvolvidos com este instrumento, se verificou apenas a existência de um fator ou dimensão.

## **3.5. Resultados da Validação da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes**

### *3.5.1. Estrutura fatorial e outras propriedades psicométricas*

Ao nível da análise estatística, procedeu-se à análise descritiva dos itens onde se contemplaram indicadores de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão) bem como os valores mínimos e máximos obtidos nos vários itens constituintes da escala bem como os relativos aos valores globais verificados nesta escala (Tabela 5).

A partir da análise dos resultados observou-se que todos os itens registaram respostas entre o 1 e o 4, observando-se que o item 2 “A minha família gosta de mim” obteve o valor médio mais elevado ( $M=3,71$ ;  $DP=,532$ ) enquanto o item 14 “Sou tolerante com os outros”, obteve o valor médio mais baixo ( $M=2,89$ ;  $DP=7,05$ ).

Procedeu-se igualmente à análise descritiva dos resultados obtidos, segundo as quatro dimensões da escala original, designadamente: Satisfação com as relações

familiares; Satisfação nas relações com outras pessoas importantes; Satisfação com a Vida; Emoções Positivas. Ao nível das dimensões verificou-se um resultado médio mais elevado na dimensão “Satisfação com as relações familiares” ( $M=14,33$ ;  $DP=1,91$ ) verificando-se um valor médio mais baixo na dimensão “Satisfação com a vida” ( $M=9,14$ ;  $DP=1,76$ ).

Na Escala de modo global verificaram-se valores mínimos de 32 e máximos de 63, e um valor  $M=50,32$ ;  $DP= 5,22$ . Resultados análogos foram verificados pelo autor (Eryilmaz, 2011) que observou uma média global de 49,58 com um  $DP=6,89$ .

**Tabela 5 - Análise descritiva da Escala Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes**

Item	Descritiva				
	N	Min	Max	M	DP
<b>Satisfação com as relações familiares</b>	<b>107</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>14,34</b>	<b>1,91</b>
1. A minha família apoia-me	108	1	4	3,55	,617
2. A minha família gosta de mim	109	1	4	3,71	,532
3. A minha família respeita-me	109	1	4	3,54	,631
4. A minha família é saudável	108	2	4	3,52	,634
<b>Satisfação nas relações com outras pessoas importantes</b>	<b>109</b>	<b>8</b>	<b>22</b>	<b>14,33</b>	<b>2,47</b>
5. Convivo com as pessoas de quem gosto	109	1	4	3,64	,586
6. Convivo com amigos(as) íntimos(as)	109	1	4	3,39	,746
7. Passo o meu tempo com as pessoas de quem gosto	109	1	4	3,54	,631
8. Passo o meu tempo com amigos(as)	109	1	4	3,48	,618
<b>Satisfação com a vida</b>	<b>108</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>9,14</b>	<b>1,76</b>
9. Vivo a vida à minha maneira	109	1	4	3,01	,833
10. Consigo tirar o máximo partido da minha vida	108	1	4	3,02	,820
11. Estou satisfeito(a) com a minha vida	109	1	4	3,12	,742
<b>Emoções Positivas</b>	<b>104</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>12,46</b>	<b>2,12</b>
12. Habitualmente sinto-me feliz	107	1	4	3,22	,677
13. Habitualmente sou alegre	109	1	4	3,39	,679
14. Sou tolerante com os outros	107	1	4	2,89	,705
15. Sou paciente com os outros	107	1	4	2,95	,805
<b>Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes</b>	<b>104</b>	<b>32</b>	<b>63</b>	<b>50,32</b>	<b>5,22</b>

Procedeu-se seguidamente a uma análise fatorial de modo a verificar a validade da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes. Para este efeito, recorreu-se à

análise fatorial exploratória com rotação varimax e extração de fatores com o uso do critério auto valores maior que um. A adequação fatorial foi comprovada por meio dos testes esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO).

Os valores encontrados foram KMO igual a 0,776 e o valor do teste de esfericidade de *Barlett* foi de 658,714 com nível de significância de  $p \leq 0,000$ . Atendendo a que os valores de referência mínimos são de KMO superior a 0,60, considerou-se que o índice obtido foi satisfatório, sendo o valor do teste de *Barlett* significativo.

Na análise dos itens constituintes da escala verificou-se que todos apresentaram valores superiores a 0,5, à exceção do item 9, o qual apresentou um valor de 0,448. O valor das comunalidades dos itens variou entre  $h^2=0,448$  (item 9) e  $h^2=0,812$  (item 2) (Tabela 6).

**Tabela 6** - Fatores obtidos, respectivos valores das saturações dos itens que os compões (análise de componentes principais com rotação varimax) e valores do alfa de *Cronbach* obtidos

Item	Fatores							h2
	F1	F2	F3	F4	M	DP	N	
1			,785		3,54	,622	104	,692
2			,631		3,71	,534	104	,649
3			,729		3,57	,619	104	,716
4			,741		3,52	,638	104	,661
5	,670				3,63	,592	104	,595
6	,774				3,40	,757	104	,620
7	,708				3,54	,637	104	,625
8	,723				3,48	,623	104	,616
9	,488				3,02	,824	104	,448
10		,645			3,03	,806	104	,554
11		,732			3,13	,725	104	,612
12		,875			3,22	,682	104	,820
13		,679			3,38	,687	104	,642
14				,811	2,90	,690	104	,734
15				,873	2,95	,817	104	,789
Variância explicada								
por cada fator (%)	34,90	11,82	9,82	8,62				
Variância total explicada		65,16						



Verificou-se que a Escala evidenciou uma estrutura composta por quatro fatores, o que vai ao encontro pelo defendido pelo autor da escala e o verificado noutros estudos (Eryilmaz, 2009), todavia com uma composição fatorial distinta.

Na presente amostra, o primeiro fator apresenta cargas fatoriais que variam entre 0,448 e 0,774 explica 34,90% da variância total encontrada. O segundo fator, com cargas fatoriais oscilando entre 0,645 e 0,875, explica 11,82% da variância. No terceiro fator observaram-se cargas fatoriais entre 0,631 e 0,785, explicando 9,82% da variância e no quarto fator as cargas fatoriais flutuaram entre 0,811 e 0,873, explicando 8,62% da variância.

Nesta amostra a escala apresentou-se estruturada em quatro fatores, os quais explicam 65,15% da variância total dos resultados.

De modo a analisar a fidelidade da escala procedeu-se ao cálculo do alfa de *Cronbach* e à realização da matriz de correlações interitem.

Para a avaliação da consistência interna da escala recorreu-se ao cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*. A partir da análise dos resultados verificou-se que o coeficiente alfa para a totalidade da escala é de 0,85, o que, segundo Maroco & Garcia-Marques (2006), constitui um índice de fidelidade elevado.

Tendo em conta análise fatorial realizada verificou-se que a escala não se comportou de acordo com o esperado e verificado no estudo realizado pelo autor (Eryilmaz, 2009) verificando-se de facto a existência de quatro fatores mas não os descritos pelo autor. Contudo, avaliou-se igualmente a consistência interna dos quatro fatores verificados nesta escala.

Relativamente ao primeiro fator, constituído pelos itens 1, 2, 3 e 4, o qual corresponde ao identificado pelo autor, designado por “Satisfação com as relações familiares”, observou-se um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0.81, o que representa um valor elevado.

O segundo fator, constituído pelos itens 5, 6, 7, 8 e 9 compreende um item não previsto pelo autor (item 9) podendo ser considerado pela sua constituição como correspondendo à dimensão “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”, Para este fator observou-se um valor de coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,72. No presente estudo este fator manteve a designação proposta pelo autor “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”. Relativamente ao item 9 “Vivo a vida à minha maneira” este parece ser interpretado pelos adolescentes do estudo mais como a apreciação do modo como estabelecem as relações na sua vida do que associado ao

juízo da própria vida, o que acontece na versão original, uma vez que este item integra a dimensão satisfação com a vida.

No presente estudo os dados sugerem a existência de um terceiro fator, contudo, constituído por itens diferentes dos sugeridos pelo autor, sendo constituído pelos itens 10, 11, 12 e 13, evidenciando um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,79. Este fator passou a ser designado por “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas”.

Relativamente ao quarto fator este surge constituído apenas pelos itens 14 e 15, verificando-se um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,75. No presente estudo passou a referir-se o fator encontrado como “Tolerância com os Outros”.

No que se refere à correlação entre itens, não se verificaram correlações entre os seguintes pares de itens: 5-4; 6-4; 9-1; 9-2; 9-3; 9-4; 9-8; 11-6; 11-9; 13-4; 13-9; 14-5; 14-6; 14-7; 14-9; 15-1; 15-2; 15-3; 15-5; 15-6; 15-8; 15-9; 15-10; 15-11; 15-12 e 15-13. As correlações entre os restantes itens apresentam índices estatisticamente significativos ao nível de significância  $p \leq .01$  e  $p \leq .05$  (Tabela 7).

**Tabela 7 - Correlações interitens e intertotal da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Coeficiente de correlação de Pearson)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1														
2	,63**	1													
3	,59**	,61**	1												
4	,49**	,35**	,43**	1											
5	,27**	,46**	,48**	,16	1										
6	,23*	,32**	,29**	,03	,41**	1									
7	,33**	,42**	,42**	,30**	,53**	,41**	1								
8	,28**	,43**	,31**	,29**	,43**	,49**	,61**	1							
9	,06	,15	,13	-,09	,23*	,23*	,20*	,18	1						
10	,34**	,42**	,49**	,27**	,27**	,19	,29**	,31**	,34**	1					
11	,29**	,35**	,39**	,28**	,29**	,05	,32**	,22*	,19	,47**	1				
12	,34**	,31**	,33**	,29**	,30**	,09	,26**	,17	,17	,46**	,64**	1			
13	,29**	,32**	,22*	,19*	,19	,19*	,20*	,26**	,04	,37**	,37**	,71**	1		
14	,28**	,24*	,29**	,36**	,04	,16	,16	,21*	,03	,31**	,28**	,25**	,35**	1	
15	,15	,19	,13	,27**	,10	,14	,27**	,18	,02	,06	,13	,14	,31**	,61**	1

\*\* . Correlação significativa a .01

\* . Correlação significativa a .05

Verificou-se ainda que todos os itens se correlacionam a um nível de significância  $p \leq .01$  com o total da escala, salientando-se que o item 12 é o que obteve a correlação mais elevada com a escala ( $r = .68$ ), verificando-se correlação mais baixa entre o item 9 e a escala ( $r = .22$ ).

Foi ainda analisada a correlação entre as dimensões e entre estas e o total da escala. Após a análise efetuada verificou-se correlações significativas entre todas as dimensões com o total da escala: “Satisfação com as relações familiares” ( $r = .722$ ); “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” ( $r = .333$ ); “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” ( $r = .764$ ) e “Tolerância com os outros” ( $r = .484$ ) (Tabela 8).

**Tabela 8 - Correlações interdimensões e intertotal da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Coeficiente de correlação de Pearson)**

	T	1	2	3	4
T	1				
1-Satisfação com as relações familiares	,722**	1			
2- Satisfação nas relações com outras pessoas importantes	,333**	,033	1		
3- Satisfação com a vida e Emoções Positivas	,764**	,495**	-,079	1	
4 – Tolerância com os Outros	,484**	,313**	-,085	,290**	1

\*\* Correlação significativa a .01

\* Correlação significativa a .05

No que se refere à correlação entre dimensões observou-se que não se correlacionam as dimensões: “Satisfação com as relações familiares” e “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”; “Satisfação na Vida e Emoções Positivas” e “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”, e “Tolerância com os Outros” e “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”.

Constatou-se também que a dimensão “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” é a que apresenta a correlação mais elevada com o total da escala ( $r = .764$ ) enquanto a correlação mais baixa se verificou entre esta e a dimensão “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”.

### 3.5.2. Conclusões

Os resultados obtidos no estudo de validação da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes confirmaram que a Escala apresenta uma estrutura fatorial constituída por quatro dimensões, contudo não as mesmas propostas originalmente pelo

autor (Eryilmaz, 2011; 2009). As dimensões, para efeitos do presente estudo, mantiveram a designação original para os dois primeiros fatores, a saber “Satisfação com as relações familiares” (itens 1, 2, 3 e 4) e “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” (itens 5, 6, 7, 8 e 9), no entanto foram alteradas para os dois restantes fatores para “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” (itens 10, 11, 12 e 13) e “Tolerância com os Outros” (itens 14 e 15).

A análise de variância demonstrou que estes fatores explicam 65,16% da variância total, o que é um resultado ligeiramente superior ao obtido no estudo desenvolvido pelo autor que verificou, na amostra estudada, uma variância explicada de 61,64% (Eryilmaz, 2011; 2009).

No que se refere à fidelidade da escala obteve-se um valor para o coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,85, o que remete para um índice de fidelidade elevado. Um resultado semelhante foi igualmente verificado pelo autor que reportou nos seus estudos um valor de 0,87 para o coeficiente de alfa de *Cronbach* (Eryilmaz, 2011; 2009).

Face aos resultados verificados no estudo da validação da escala com a presente amostra de jovens portugueses pode concluir-se que estes não correspondem ao verificado em estudos anteriores realizados pelo autor da escala, em amostra diversificadas. Uma possível explicação para esta constatação poderá estar relacionada com a pequena dimensão da amostra bem como com as suas características e especificidades socioculturais. Considerando o exposto, em investigações futuras, será pertinente testar a escala com outro tipo de amostra para se tentar identificar qual a solução fatorial mais ajustada à população adolescente portuguesa, no que a avaliação do bem-estar diz respeito.

## **CAPÍTULO 4 - ESTUDO PRINCIPAL: ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE O BEM-ESTAR, AS EXPECTATIVAS FUTURAS E AS ASPIRAÇÕES ESCOLARES DE JOVENS ADOLESCENTES EM FASE DE TRANSIÇÃO VOCACIONAL**

### **4.1. Amostra**

A amostra da presente investigação foi constituída por 155 adolescentes, oriundos de turmas selecionadas, de modo não aleatório, em escolas públicas do Concelho de Olhão.

Na Tabela 9 pode observar-se a caracterização da amostra atendendo à idade, género, modalidade de ensino frequentada (regular versus curso de educação e formação), percurso escolar (retenções sofridas ao longo da frequência escolar) e nível socioeconómico,

Os jovens na amostra apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ( $M=14,88$ ,  $DP=,906$ ).

No que se refere ao género a amostra dividiu-se em 87 rapazes (56%) e 68 raparigas (44%), com um valor médio de idades de  $14,96 \pm ,934$  e  $14,81 \pm ,877$  anos, respetivamente. Para o propósito deste estudo foram definidos três grupos etários, sendo que dos 155 jovens na amostra, 146 jovens foram distribuídos por estes grupos e 9 não foram incluídos em nenhum dos grupos devido ao fato de não terem indicado a sua idade. Deste modo, o primeiro grupo foi constituído por 63 jovens de 14 anos, o segundo grupo por 43 jovens de 15 anos e o terceiro por 40 jovens de 16 e 17 anos de idade.

A totalidade dos jovens encontra-se a frequentar o 9.º ano de escolaridade, contudo 104 alunos (67,1%) frequentam o ensino regular, enquanto 51 alunos (32,9%) frequentam cursos de educação e formação – tipo 2.

A amostra foi também caracterizada em termos do percurso escolar dos jovens em função das retenções escolares sofridas. Nesta amostra, 55,5% ( $N=86$ ) dos jovens não sofreu nenhuma retenção, 14,8% ( $N=23$ ) sofreu uma retenção, 18,1% ( $N=28$ ) sofreu duas retenções e apenas 4,5% ( $N=7$ ) sofreu mais de duas retenções ao longo da sua história escolar.

A distribuição da amostra por nível socioeconómico foi analisada em função das ocupações profissionais e nível de habilitações dos pais, tendo sido utilizada a

classificação por três níveis (estatuto sócio económico baixo, médio e elevado) utilizada por Simões (1994). Os alunos pertencem na sua maioria a um estatuto socioeconómico baixo e médio, 51% (N=79) e 43,9% (N=68) dos participantes respetivamente, pertencendo apenas um dos alunos (0,6%) a um estatuto socioeconómico elevado.

**Tabela 9 - Características sociodemográficas da amostra**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>Género</b>				
Masculino	87	56		
Feminino	68	44		
<b>Idade</b>				
			14,88	,096
14	63	40,6		
15	43	27,7		
16	34	21,9		
17	6	3,9		
<b>Escolaridade/Modalidade de Formação</b>				
9.º ano – Ensino Regular	104	67,1		
9.º ano – Curso de Educação e Formação	51	32,9		
<b>Número de retenções</b>				
Nenhuma retenção	86	55,5		
Uma retenção	23	14,8		
Duas retenções	28	18,1		
Mais de duas retenções	7	4,5		
<b>Estatuto Socioeconómico</b>				
Baixo	79	51		
Médio	68	43,9		
Elevado	1	0,6		

## 4.2. Instrumentos

No presente estudo foi utilizado um questionário (Anexo II) contendo questões relacionadas com aspetos sociodemográficos, aspirações e expectativas escolares, integrando as seguintes escalas de avaliação: **Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)** de Eryilmaz (2009); **Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF)** de İmamoğlu (2007); **Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**, versão de 30 itens para adolescentes, de Ryff, (1989) adaptada por Fernandes (2007) e a **Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes (EROV)**, de Scheir et al. (1994), com adaptação portuguesa por Gaspar et

al. (2009), tendo sido previamente solicitado o consentimento aos respetivos autores para a respetiva utilização no presente estudo.

A primeira parte do questionário visou alguns recolher dados sociodemográficos – género e idade – tendo sido apresentadas aos alunos duas questões, uma sobre as habilitações dos pais e outra sobre a ocupação laboral dos pais. As respostas relativas às habilitações e profissões dos progenitores ou encarregados de educação foram classificadas de acordo com a Classificação Nacional das Profissões (IEFP, 2010) tendo sido utilizado, para efeitos de classificação do nível socioeconómico o cruzamento entre a profissão principal (mais importante) e o nível de estudos (grau de ensino mais elevado) dos progenitores ou encarregados de educação. A classificação utilizada foi a adotada por Simões (1994), a qual prevê três níveis socioeconómicos: baixo; médio e elevado.

O questionário contemplou uma questão sobre a modalidade de formação frequentada no 9.º ano de escolaridade (ensino regular ou curso de educação e formação), uma questão sobre o percurso escolar “Ao longo do teu percurso escolar sofreste alguma retenção?”, tendo também sido solicitado que os alunos indicassem em que medida gostavam de frequentar a Escola, numa escala de 1 a 12 (1: Não Gosto Nada; 12: Gosto Muito).

A segunda parte do questionário dedicada às aspirações e expectativas escolares e profissionais dos jovens incluiu uma questão sobre as intenções de estudo/formação e trabalhos após o 9.º ano de escolaridade “Após o 9.º ano de escolaridade, o que pensas fazer?”, uma questão sobre os sentimentos dos jovens relativamente aos projetos formulados, duas questões sobre o nível de escolaridade/formação desejado e esperado: “Qual o nível de escolaridade ou de formação que gostarias de atingir?”, “Qual o nível de escolaridade ou formação que pensas ser capaz de atingir?”, uma questão sobre o local de formação pretendido para prosseguimento de estudos e uma pergunta aberta relativa os projetos ou sonhos que gostariam de realizar quando atingirem os 25 anos de idade “Qual o projeto ou sonho que gostarias de estar a realizar quando tiveres 25 anos de idade?”. Para além do referido, e para aqueles que indicaram pretender prosseguir estudos, a segunda parte do questionário incluiu ainda duas perguntas acerca do curso pretendido e da modalidade de formação desejada após o 9.º ano de escolaridade.

A terceira parte do questionário incluiu os instrumentos para avaliar o bem-estar psicológico, o bem-estar subjetivo, as expectativas dos jovens quanto ao futuro e a orientação para a vida compreendendo as seguintes escalas: **Escala de Bem-Estar**

**Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**, de Ryff, (1989) - versão de 30 itens- adaptada por Fernandes (2007), **Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)** de Eryilmaz (2009); **Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF)** de İmamoğlu (2007); e a **Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes (EROV)** de Scheier et al. (1994), adaptada para a população portuguesa por Gaspar et al. (2009).

A **Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)** de Eryilmaz (2009) e **Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF)** de İmamoğlu (2007) foram as descritas e validadas no primeiro estudo integrado no capítulo 3. A variável expectativas positivas quanto ao futuro foi avaliada através da Escala de Expectativas Positivas Futuras e a variável bem-estar subjetivo pela Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes. Atendendo a que estas escalas foram validadas numa amostra de adolescentes a frequentar o 8.º ano de escolaridade, sendo os resultados obtidos diferentes dos verificados pelos respetivos autores, procedeu-se novamente à sua análise fatorial com a população envolvida no presente estudo para averiguar se a estrutura fatorial se mantinha fiel à versão original. Esta opção, apesar de não ser a mais adequada do ponto de vista metodológico, foi tomada tendo em conta as observações efetuadas pelos autores da escala, bem como a necessidade que se sentiu de avaliar se a amostra utilizada para a validação deste instrumento, composta por alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade, apresentaria resultados distintos dos verificados na amostra de jovens a frequentar o 9.º ano de escolaridade envolvidos no estudo principal.

No que diz respeito à **Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF)** verificou-se que no estudo envolvendo os jovens a frequentar o 9.º ano, a análise fatorial confirmou a unidimensionalidade da escala (Anexo IV). Considerando os comentários do autor e a discrepância entre os resultados obtidos no presente estudo, optou-se por analisar as respostas à luz da estrutura fatorial apresentada no novo estudo de validação, apresentado no referido anexo.

No que se refere à **Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)** confirmou-se a presença de estrutura fatorial composta por quatro fatores, contudo não os propostos na versão do autor nem os encontrados na análise fatorial efetuada no estudo de validação com a amostra de jovens a frequentar o 8.º ano de escolaridade. No entanto, no novo estudo de validação, com a amostra de alunos do 9.º ano (Anexo IV), verificou-se uma estrutura fatorial de 4 dimensões, sendo a primeira e a segunda dimensões fiéis ao proposto pelo autor. Contudo a terceira dimensão surge



composta pelos itens 9, 10, 11, 12, e 13 e a quarta dimensão, pelos itens 14 e 15. Deste modo as dimensões, para efeitos do presente estudo, mantiveram a designação original para os dois primeiros fatores, a saber “Satisfação com as relações familiares” (itens 1, 2, 3 e 4) e “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” (itens 5, 6, 7 e 8), no entanto, foram alteradas para os dois restantes fatores para “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” (itens 9, 10, 11, 12 e 13) e “Tolerância com os Outros” (itens 14 e 15), as quais foram consideradas na análise dos dados. Considerando que a distribuição encontrada se afigura mais coerente com o conteúdo dos itens, optámos por utilizar esta organização fatorial para efeitos da análise estatística.

Para a medição da variável bem-estar psicológico foi utilizada a **Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes**, desenvolvida por Carol Ryff, (1989). Para o desenvolvimento do presente trabalho optou-se pela utilização da versão de 30 itens para adolescentes, adaptada por Fernandes (2007). Esta escala compreende seis subescalas que integram cada uma das dimensões do modelo do bem-estar psicológico, cada uma com cinco itens, nomeadamente: a aceitação pessoal; autonomia; crescimento pessoal; domínio do meio; relações positivas e objetivos na vida. Os alunos responderam aos 30 itens numa escala tipo *Likert* de 1 a 5 (1: discordo plenamente; 5: concordo plenamente). A soma dos itens permite obter dados passíveis de avaliar a variabilidade da escala tendo em conta as dimensões, sendo igualmente possível obter, através da soma total dos itens, um resultado do bem-estar global, o que segundo Fernandes (Fernandes, 2007; Fernandes et al. 2011) constitui um indicador do conceito base do bem-estar psicológico. Salienta-se que os itens 2,5 e 19 da respetiva escala são itens invertidos, pelo que esta característica foi considerada nas análises estatísticas realizadas.

Os coeficientes de estrutura interna e índices de adequação das estruturas fatoriais da EBEPa, versão de 30 itens para adolescentes, referidos na adaptação efetuada por Fernandes (2007) remetem para a existência de boas propriedades psicométricas, captando, segundo o autor, uma grande parte da essência da versão mais longa (84 itens) desta Escala. Os resultados obtidos no estudo de adaptação apontam para uma estrutura fatorial admissível em que se verificou que todas as cargas fatoriais e covariância foram significativas [ $\chi^2=887,73$ ;  $\chi^2/df=2,28$ ; CFI=0,911; GFI=0,927; AGFI=0,913; e RMSE=0,041 (0,037; 0,044)]. No que se refere à consistência interna verificou-se um valor de alfa de *Cronbach* de 0,90, sendo que os coeficientes de correlação inter fatores variaram entre 0,51 e 0,74.

O **Teste de Orientação para a Vida** (*Life Orientation Test – LOT*) foi inicialmente concebido por Scheier e Carver (1985) e posteriormente reavaliado por Scheier, Carver e Bridges (1994) dando origem ao Teste Revisto de Orientação para a Vida (*Life Orientation Test - Revised*). Este teste foi adaptado e validado para a população portuguesa por Gaspar e colaboradores (2009), passando-se a designar em português por Escala **Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes (EROV)**. Esta escala avalia o construto de Orientação para a Vida, referente à maneira como as pessoas percebem a sua vida (de modo mais otimista ou pessimista), sendo este construto definido em termos das expectativas que as pessoas possuem sobre os eventos que ocorrerão no futuro em suas vidas. A escala é constituída por dez itens, respondidos numa escala de *Likert* de 0 a 4 (0: Discordo Totalmente; 4= Concorde Totalmente).

Dos 10 itens que constituem a escala, 4 são considerados como distratores (itens 2, 5, 6 e 8), sendo os restantes 6 itens (itens 1, 3, 4, 7, 9 e 10) concebidos para avaliar o otimismo e o pessimismo. A estrutura fatorial da escala compreende assim dois fatores designados por “Otimismo” (itens 1, 4 e 10) e “Pessimismo” (itens 3, 7 e 9) respetivamente. O fator “Otimismo” caracterizado por uma forma positiva de encarar a vida, explica 28,88% da variância, enquanto o fator “Pessimismo”, o qual remete para uma perspetiva negativa da vida, contribui para explicar 25,85% da variância da escala.

No que se refere à fidelidade da escala, os valores de consistência interna da escala, ao nível do alfa de *Cronbach* variaram, no estudo de adaptação de Gaspar e colaboradores (2009) entre 0,61 e 0,56 para as duas dimensões encontradas. Relativamente à validade foram encontradas correlações significativas e positivas, embora não muito elevadas, entre a maioria dos itens constituintes da escala ( $r < 0,38$ ,  $p < .05$ ).

### **4.3. Procedimento**

Antes do início da recolha de dados, o projeto de investigação bem como os questionários utilizados foram submetidos à aprovação das respetivas Direções das Escolas (Anexo III). Foi igualmente solicitado aos autores das escalas e, quando se justificou, aos responsáveis pela adaptação das mesmas, o consentimento para sua utilização, na presente investigação.

O questionário composto por questões sociodemográficas bem como por questões relativas às aspirações escolares integrou também os instrumentos já descritos

para avaliação das expectativas positivas futura (Escala de Expectativas Positivas Futuras), da orientação para a vida (Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes), do bem-estar subjetivo (Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes) e do bem-estar psicológico (Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes).

Os questionários foram aplicados entre os meses de Janeiro e Março, a uma amostra de 155 adolescentes a frequentar escolas de ensino público no concelho de Olhão. Os alunos foram selecionados de modo não aleatório, uma vez que a condição definida para efeitos do presente estudo, foi a frequência do último ano de escolaridade antes da conclusão do último ano do 3.º ciclo do ensino básico.

Aos alunos que aceitaram participar na pesquisa, foi assegurada a confidencialidade no tratamento dos dados, sendo garantido o anonimato dos questionários. A aplicação decorreu em sala de aula, tendo sido providenciados os esclarecimentos necessários ao preenchimento dos questionários, os quais foram preenchidos na presença de técnicos da área da psicologia. Este procedimento teve como objetivo esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir no momento da aplicação. Os alunos necessitaram em média de 30 a 45 minutos para responderem aos questionários, tendo estes sido preenchidos em ambiente calmo.

Os dados foram analisados com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 19. Foram realizadas análises descritivas, comparativas, de correlação e regressão linear múltipla.

## **4.4. Resultados**

### *4.4.1. Análise descritiva e comparativa*

#### **Análise descritiva e de variância da “Satisfação Escolar” e das “Aspirações e Expectativas Escolares após o 9.º ano de escolaridade”**

Na presente seção são reportados os resultados relativos à “Satisfação Escolar” e das “Aspirações e Expectativas Escolares após o 9.º ano de escolaridade”. Nesta análise foram tidas em consideração as variáveis género, idade, nível socioeconómico, a modalidade de ensino frequentada, a história escolar do aluno (em função das retenções

sofridas ao longo do percurso escolar) a congruência entre aspirações e expectativas escolares e o nível de satisfação escolar.

### Satisfação Escolar

Para avaliação da **satisfação escolar** utilizou-se uma escala tipo *Likert* com 12 níveis os quais variavam entre o “Não Gosto Nada” e o “Gosto Muito”. Na análise dos resultados verificou-se que as respostas dos jovens se distribuíram desde o “Não Gosto Nada” até “Gosto Muito”, sendo a média das respostas de  $8,13 \pm 2,35$  (Tabela 10).

**Tabela 10 – Média, Desvio Padrão e percentagens dos resultados na Satisfação Escolar**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Não Gosto Nada (Nível 1)	2	1,3		
Não Gosto (Nível 2)	1	,6		
Não Gosto (Nível 3)	1	,6		
Não Gosto (Nível 4)	3	1,9		
Não Gosto (Nível 5)	9	5,8		
Não Gosto (Nível 6)	21	13,5		
Gosto (Nível 7)	21	13,5		
Gosto (Nível 8)	22	14,2		
Gosto (Nível 9)	22	14,2		
Gosto (Nível 10)	24	15,5		
Gosto (Nível 11)	4	2,6		
Gosto Muito (Nível 12)	16	10,3		
Sem Resposta	9	5,8		
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100%</b>	<b>8,13</b>	<b>2,35</b>

Na amostra, a maioria dos jovens, 70 % (N=109) refere gostar de frequentar a escola, 24% (N=37) indicam não gostar de a frequentar, enquanto cerca de 6% (N=9) dos alunos não respondeu a esta questão (Tabela 11).

**Tabela 11 - Percentagens dos resultados na Satisfação Escolar**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Gosto	109	70,3
Não Gosto	37	23,9
Não Responde	9	5,8
<b>Total</b>	<b>155</b>	<b>100,0</b>

Na análise da variabilidade dos resultados na satisfação escolar em função do **género** não se verificaram diferenças estatisticamente significativas ( $t=,403$ ;  $p=,687$ ).

No que se refere à **idade**<sup>1</sup> não se observaram diferenças estatisticamente significativas na satisfação escolar ( $F=,069$ ,  $p=,934$ ).

Foi também analisado a satisfação com a frequência escolar em função do **nível socioeconómico**<sup>2</sup> (Tabela 12). A partir dos resultados obtidos, não se observaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação escolar ( $t=-,625$ ;  $p=,533$ ) entre os alunos pertencentes a um nível socioeconómico baixo quando comparados com os alunos de nível socioeconómico médio.

**Tabela 12 – Variabilidade dos resultados na Satisfação Escolar em função do Nível Socioeconómico**

Característica/Variável	N	%	M	DP
NSE Baixo	79	51,0	8,03	2,72
NSE Médio	68	43,9	8,27	1,86
NSE Elevado	1	,6	9,00	2,72
Sem Resposta	7	4,5		

Relativamente à **modalidade de formação** frequentada no 9.º ano de escolaridade, não se observaram diferenças significativas na satisfação escolar entre os alunos provenientes de cursos de educação e formação e os alunos a frequentar o ensino regular ( $t=,262$ ;  $p=,794$ ) (Tabela 13).

**Tabela 13 - Variabilidade dos resultados na Satisfação Escolar em função da Modalidade de Formação**

Característica/Variável	N	%	M	DP
Ensino Regular	103	66	8,10	2,03
Curso de Educação e Formação	43	28	8,21	2,99
Sem Resposta	9	6		

Foi analisado o **número de retenções ao longo do percurso escolar**, considerado como um indicador de sucesso educativo, nos alunos a frequentar o ensino regular e a frequentar cursos de educação e formação (Tabela 14). Na amostra, 93%

<sup>1</sup> Para efeitos de análise foram considerados três grupos etários: 1.º - 14 anos; 2.º - 15 anos e 3.º - 16 e 17 anos, tendo sido realizada a prova estatística ANOVA.

<sup>2</sup> Para efeitos de análise da satisfação escolar, em função do nível socioeconómico, foram apenas considerados os alunos oriundos do NSE Baixo e NSE Médio, uma vez que apenas um aluno pertence ao NSE Elevado.

(N=144) dos alunos respondeu à questão relativa ao número de retenções sofridas ao longo do seu percurso escolar enquanto 7% (N=11) dos alunos não responderam a esta questão. Do total de alunos que responderam a esta questão 56% (N=86) dos alunos nunca sofreram retenções, enquanto 37% (N=58) já ficaram retidos, pelo menos, uma vez durante a sua vida escolar. Verificou-se também que em geral, são os alunos a frequentar cursos de educação e formação os que sofreram mais de uma retenção ao longo do seu percurso escolar enquanto, são em menor número, os alunos que se encontram em situação de bi-retenção a frequentar o ensino regular.

**Tabela 14 - Retenções sofridas ao longo do percurso escolar**  
**Modalidade de Formação**

<b>Número de Retenções</b>	Ensino Regular N	CEF N	Total N (%)
Nenhuma	74	12	86 (55,5)
Uma	20	3	23 (14,8)
Duas	9	19	28 (18,1)
Mais de duas	0	7	7 (4,5)
Não responde	-	-	11 (7,1)
Total	103	41	155 (100)

Legenda: CEF – Curso de Educação e Formação

De facto, na análise de variância do **número de retenções** em função da **modalidade de ensino frequentada** verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos que frequentam o ensino regular e os alunos a frequentar cursos de educação e formação ( $t=5,033$ ,  $p=,000$ ), sendo que os últimos apresentam maior número de retenções ao longo do seu percurso escolar.

No que se refere à variabilidade dos resultados na satisfação escolar em função do **percurso escolar (experiência de uma ou mais retenções escolares)** não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na satisfação escolar entre os alunos que sofreram retenções e os que não apresentam história de insucesso ao longo do seu percurso escolar ( $t=-1,473$ ,  $p=,143$ ).

Para efeitos de análise diferencial foi elaborada uma variável composta para determinar a **congruência entre o nível de escolaridade desejado (aspirações) e o nível de escolaridade esperado (expectativas)**. A satisfação escolar foi analisada em

função desta variável, não se observando diferenças estatisticamente significativas ( $t=-,628$ ,  $p=531$ ).

#### Aspirações e Expetativas Educacionais após o 9.º ano de escolaridade

As **aspirações ou projetos escolares** formulados podem ser observados na Tabela 15. Verifica-se que, após a conclusão do 9.º ano de escolaridade, a maioria destes jovens ( $N=107$ ; 69%,) pretende continuar a estudar. No entanto, 18,7% ( $N=29$ ) tencionam conciliar estudos e trabalho, sendo que apenas 3,2% ( $N=5$ ) pretende abandonar os estudos para começar a trabalhar. Apenas 0,6% ( $N=1$ ) detém como intenção deixar de estudar, contudo não formula outros projetos, verificando-se que uma minoria de jovens e cerca de 3,2% ( $N=5$ ), ainda está indecisa quanto aos seus projetos escolares futuros

**Tabela 15 - Projetos após o 9.º ano de escolaridade**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Continuar a estudar	107	69,0
Deixar de estudar	1	,6
Procurar um emprego	5	3,2
Estudar e trabalhar	29	18,7
Ainda não sei	5	3,2
Sem resposta	8	5,2
Total	155	100

Relativamente aos **sentimentos expressos em relação às aspirações e projetos** formulados os resultados podem ser observados na Tabela 16.

**Tabela 16 - Sentimentos face aos projetos após o 9.º ano de escolaridade**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Confuso	14	9,0
Indeciso	37	23,9
Seguro	52	33,5
Esclarecido	10	6,5
Otimista	33	21,3
Sem resposta	9	94,2
Total	155	100

Verificou-se assim que 33,5% (N=52) dos jovens inquiridos refere sentir-se seguro quanto a estes, verificando-se que cerca de 23,9% (N=37) se encontram indecisos. Aproximadamente, 21,3% (N=33) consideram-se otimistas, cerca de 9% (N=14) referem estar confusos e apenas 6,5% (N=10) afirmam estar esclarecidos (Tabela 16).

Relativamente ao **nível de escolaridade desejado (aspirações)**, inquirido através da questão “Qual o nível mais elevado de escolaridade ou formação que gostarias de atingir”, 27,1% (N=42) dos jovens espera concluir o 12.º ano de escolaridade, 25,8% (N=40), o Doutoramento, 12,9% (N=20) um Curso de Especialização Tecnológica; 14,2% (N=22) uma Licenciatura, 11,6% (N=18) um Mestrado, sendo que apenas 1,9% (N=3) pretende apenas concluir o 9.º ano de escolaridade (Tabela 17).

Relativamente ao **nível de escolaridade esperado (expectativas)**, refletido através da resposta à questão “Qual o nível de escolaridade ou formação que pensas ser capaz de atingir?”, 32,3% (N=50) dos jovens pensa conseguir concluir o 12.º ano de escolaridade, 20% (N=31) uma Licenciatura; 12,9% (N=20) um Mestrado; 16,1% (N=25) um Doutoramento (N=25); 7,7% (N=12) um Curso de Especialização Tecnológica e, 4,5% (N=7) o 9.º ano de escolaridade (Tabela 17).

**Tabela 17 - Nível de escolaridade desejado e esperado**

Característica/Variável	N	%	N	%
Nível de Escolaridade	Desejado		Esperado	
9.º ano de escolaridade	3	1,9	7	4,5
12.º ano de escolaridade	42	27,1	50	32,3
Curso de Especialização Tecnológica	20	12,9	12	7,7
Licenciatura	22	14,2	31	20,0
Mestrado	18	11,6	20	12,9
Doutoramento	40	25,8	25	16,1
Sem resposta	10	6,5	10	6,5
Total	155	100	155	100

A **congruência entre as aspirações e expectativas escolares** foi analisada na amostra conforme os resultados constantes na Tabela 18. A partir da análise descritiva e comparativa verificou-se que, na amostra, cerca de 63% (N=97) dos jovens



apresenta coerência no que se refere às suas aspirações e expectativas escolares, enquanto 31% (N=48) dos jovens não revela congruência entre o nível de escolaridade desejado e o nível de escolaridade esperado. Do total de jovens na amostra 7% (N=10) não responderam a esta questão.

**Tabela 18 – Congruência entre o nível de escolaridade desejado e esperado**

<b>Congruência entre nível escolar desejado e esperado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sim	97	62,6
Não	48	31,0
Não responde	10	6,5
Total	155	100

Relativamente aos jovens (N=94, 61%) que evidenciam congruência entre as suas aspirações e projetos escolares verificou-se que 2% (N=3) dos jovens aspira e espera obter o 9.º ano de escolaridade, 23% (N=36) o 12.º ano de escolaridade, 6% (N=9) um curso de especialização tecnológica, 9% (N=14) uma licenciatura, 8% (N=12) um Mestrado e 15% (N=23) um Doutoramento (Tabela 19).

**Tabela 19 - Congruência entre o nível de escolaridade desejado e esperado e projetos escolares**

<b>Congruência entre nível escolar desejado e esperado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
9.º ano de escolaridade	3	1,9
12.º ano de escolaridade	36	23,2
Curso de Especialização Tecnológica	9	5,8
Licenciatura	14	9,0
Mestrado	12	7,7
Doutoramento	23	14,8

Dos jovens que revelam incoerência entre as suas aspirações e expectativas escolares (N=48), cerca de 85% expressa desejos mais ambiciosos do que realmente espera conseguir alcançar enquanto os restantes 15% pensam ser capazes de alcançar mais do que desejam no que se refere aos seus projetos educacionais.

Analisada a variância de resultados na congruência das aspirações e expectativas escolares em função do **percurso escolar dos jovens**, observou-se uma diferença estatisticamente significativa na congruência dos seus projetos escolares ( $t=-2,382$ ,  $p=,019$ ). Provavelmente percursos escolares caracterizados por mais retenções

conduzem a uma maior adequação entre as aspirações e expectativas escolares por parte dos jovens.

Na Tabela 20 são apresentados os resultados relativos ao **local de formação** escolhido como preferencial para o prosseguimento de estudos. Verifica-se que a maioria dos inquiridos 65,2% (N=101) refere a Escola Secundária como local preferencialmente eleito. Dos restantes jovens, cerca de 12,9%, (N=20) indica o Instituto de Emprego e Formação Profissional, enquanto 11% (N=17) refere as Escolas Profissionais e 3,9% (N=6) as Forças Armadas.

**Tabela 20 - Local de formação escolhido para prosseguimento de estudos**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Escola Secundária	101	65,2
Escola Profissional	17	11,0
Instituto de Emprego e Formação Profissional	20	12,9
Forças Armadas	6	3,9
Sem resposta	11	7,1
Total	155	100

Foram também analisadas as respostas relativas ao **projeto ou sonho aos 25 anos**, refletidas na questão “Qual o projeto ou sonho que gostarias de realizar quando tiveres 25 anos de idade?”. De modo proceder a uma análise estatística, as respostas dos jovens a esta questão foram inicialmente submetidas a uma análise de conteúdo, tendo sido posteriormente agrupadas em categorias (Tabela 21).

Para efeito de categorização foi apenas considerado um dos sonhos ou projetos formulados por cada indivíduo, uma vez que, na amostra, 138 alunos (89%) formularam mais do que um sonho ou projeto, enquanto 17 alunos (11%) não referiram nenhum destes. O critério de escolha utilizado quando os participantes mencionaram mais do que uma categoria, foi o primeiro projeto ou sonho indicado, uma vez que se considerou, segundo uma abordagem projetista, que este corresponderia ao mais importante ou saliente para os mesmos.

Relativamente a análise por categorias, verificou-se que a maioria dos projetos ou sonhos, referidos por 55,5% dos alunos (N=86), se prendiam com **projetos de emprego/trabalho**. Dentro desta categoria são referidas questões como conseguir obter

a profissão desejada, (34,8%; N=54), ter um trabalho/emprego (11,6%; N=18), obter sucesso profissional (5,2%; N=8) e trabalhar por conta própria (3,9%; N=6).

Na categoria relativa a **projetos de formação** referida por 6,5% dos alunos (N=10) surgem questões como tirar um curso de ensino superior (3,2%; N=5), tirar um curso de formação não superior (3,2%; N=4) e concluir os estudos (0,6%, N=1).

Relativamente à categoria **condições e qualidade de vida**, referida por 7,1% dos alunos (N=11), surgem aspirações como, ter bens materiais (3,2%; N=5), conseguir independência (1,9%; N=3) e ter qualidade de vida (1,3%; N=2).

Nas categoria referente aos **outros projetos**, referida por 15,5% dos alunos (N=24) indicam sonhos ou projetos diversos como viajar (7,7%; N=12), constituir família (4,5%; N=7), viver no estrangeiro ou noutra cidade (3,2%, N=5).

Na amostra apenas 5,2% dos inqueridos (N= 8) referem não saber qual o sonho ou projeto de vida que gostariam de realizar aos 25 anos de idade.

**Tabela 21 - Sonho ou Projeto aos 25 anos**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Projetos de Emprego/Trabalho</b>	<b>86</b>	<b>55,5</b>
<i>Profissão desejada</i>	54	34,8
<i>Ter trabalho/emprego</i>	18	11,6
<i>Obter sucesso profissional</i>	8	5,2
<i>Trabalhar por conta própria</i>	6	3,9
<b>Projetos de Formação</b>	<b>10</b>	<b>6,5</b>
<i>Tirar um curso de ensino superior</i>	5	3,2
<i>Tirar um curso de formação (não superior)</i>	4	2,6
<i>Concluir os estudos</i>	1	,6
<b>Condições e Qualidade de Vida</b>	<b>11</b>	<b>7,1</b>
<i>Bens Materiais</i>	5	3,2
<i>Conseguir independência</i>	3	1,9
<i>Ter qualidade de vida</i>	2	1,3
<b>Outros Projetos</b>	<b>24</b>	<b>15,5</b>
<i>Viajar</i>	12	7,7
<i>Viver no estrangeiro ou noutra cidade</i>	5	3,2
<i>Constituir Família</i>	7	4,5
<b>Não sabe</b>	<b>8</b>	<b>5,2</b>
<b>Não responde</b>	<b>17</b>	<b>11</b>
Total	155	100

Os resultados relativos ao **tipo de curso pretendido para prosseguimento de estudos**, após o 9.º ano de escolaridade, são reportados na Tabela 22. Do total de alunos inquiridos, 47,7% (N=74) indica como opção preferencial realizar um Curso Científico-Humanístico, cerca de 24,5% (N=38) refere preferir um Curso Profissional, 10,3% (N=16) tenciona optar por um Curso de Ensino Artístico-Especializado e 6,5% (N=10) dos jovens refere um Curso de Aprendizagem como a sua intenção de escolha. Salienta-se que os dois únicos participantes que apontam outras possibilidades não especificaram quais.

**Tabela 22 - Curso pretendido após o 9.º ano de escolaridade**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Curso Científico-Humanístico	74	47,7
Curso Ensino Artístico Especializado	16	10,3
Curso Profissional	38	24,5
Curso de Aprendizagem (IEFP)	10	6,5
Outro	2	1,3
Não responde	15	9,7
Total	155	100

Os dados recolhidos relativamente à **modalidade de formação** pretendida para prosseguimento de estudos, após o 9.º ano de escolaridade, constam da Tabela 23.

Nos Cursos Científico-Humanísticos, verificou-se que a maioria dos jovens tenciona optar pelo Curso de Ciências Tecnologias (27,7%, N=43), seguidamente pelo Curso de Línguas e Humanidades (8,4%; N=13), Curso de Artes Visuais (3,2%; N=5) e, por último, pelo Curso de Ciências Socioeconómicas (2,6%, N=4).

No Ensino Artístico Especializado, a maioria dos alunos prefere cursos na área das Artes Visuais (6,5%, N=10), seguido de cursos na área da Música (3,2%, N=5) e da Dança (0,6%; N=1).

Relativamente aos alunos (N=39; 25,2%) que optam por uma formação de natureza profissionalizante (Curso Profissional/Curso de Aprendizagem), estes parecem preferir cursos relacionados com áreas de interesses e atividade tais como trabalhar com pessoas (Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Turismo, Técnico de Cozinha, etc.) ou trabalhar em gestão e serviços (Técnico de Informática, Técnico de Secretariado, etc.).

Na amostra verificou-se que cerca de 12,9% (N=21) dos inquiridos ainda está indeciso quanto à natureza da escolha a efetuar, sendo que 9% (N=14) dos alunos não responderam a esta questão.

**Tabela 23 - Modalidade de Formação pretendida após o 9.º ano de escolaridade**

<b>Característica/Variável</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Curso Científico Humanístico</b>		
Ciências e Tecnologias	43	27,7
Ciências Socioeconómicas	4	2,6
Línguas e Humanidades	13	8,4
Artes Visuais	5	3,2
<b>Curso Ensino Artístico Especializado</b>		
Artes Visuais	10	6,5
Dança	1	,6
Música	5	3,2
<b>Curso Profissional/Aprendizagem</b>	<b>39</b>	<b>25,2</b>
<b>Ainda estou indeciso</b>	<b>21</b>	<b>12,9</b>
<b>Não responde</b>	<b>14</b>	<b>9</b>
Total	155	100

## **Análise descritiva e de variância dos instrumentos: Escala de Expectativas Positivas Futuras; Escala Revista de Orientação para a Vida; Escala de Bem-Estar Subjetivo e Escala de Bem-Estar Psicológico**

Nesta seção são reportados os resultados relativos às variáveis que foram objeto de análise, designadamente: Expectativas Positivas Futuras, Orientação para a Vida, Bem-Estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico, as quais foram analisadas em função de variáveis sociodemográficas (género, idade e nível socioeconómico) e de variáveis escolares (modalidade de formação, congruência entre aspirações e expectativas, percurso escolar, ou seja, em função das retenções sofridas e satisfação escolar).

### Expectativas Positivas Futuras

Foram analisados os resultados obtidos pelos jovens adolescentes na **Escala de Expectativas Positivas Futuras** (İmamoğlu, 2001) em termos descritivos bem como em função de algumas variáveis sociodemográficas e escolares.

Na análise dos resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras, apresentados na Tabela 24, verificou-se que a média de respostas nesta escala foi de  $19,74 \pm 2,75$ , (Min=12 e Max=25) podendo considerar-se que a distribuição se aproxima mais dos valores de resposta mais elevados da Escala. Os resultados obtidos são consistentes com os estudos anteriormente realizados (Eryilmaz, 2011), indiciando uma propensão de natureza mais positiva na orientação dos jovens relativamente ao futuro.

**Tabela 24 – Média, Desvio Padrão, Máximo e Mínimo dos resultados na Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF)**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
<b>EEPF</b>	151	19,74	2,75	12	25

Na tabela 25, as expectativas positivas futuras dos jovens na amostra foram analisadas em função da variável **género**. Relativamente ao género, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as raparigas e os rapazes, no que se refere às expectativas positivas quanto ao futuro ( $t = -1,957$ ,  $p = 0,52$ ). No entanto pode ser considerada a existência de uma diferença marginal em função do género, detendo as raparigas expectativas mais positivas relativamente ao futuro.

Realizou-se ainda, análise de variância, em função **idade**<sup>3</sup> (Tabela 25). No que se refere a esta variável não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos etários (14 anos, 15 anos e 16-17 anos) nas expectativas positivas quanto ao futuro ( $F=,782$ ;  $p=,460$ ).

Foi analisada a influência do **nível socioeconómico**<sup>4</sup> (Tabela 25), o qual parece não afetar as expectativas positivas relativamente ao futuro, não se verificando diferenças entre os jovens oriundos de níveis socioeconómicos baixos e médios ( $t=-1,709$ ,  $p=,090$ ).

**Tabela 25** – Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF) e Teste T em função das variáveis género, tipo de ensino e nível socioeconómico.

	EEPF	N	M	DP	t	p
<b>Género</b>	Masculino	85	19,35	2,79	-1,972	,051
	Feminino	66	20,23	2,63		
<b>Ensino</b>	Regular	104	20,00	2,720	1,774	,078
	CEF	47	19,15	2,750		
<b>NSE</b>	Baixo	76	19,39	2,786	-1,709	,090
	Médio	68	20,18	2,687		

Legenda: CEF – Curso de Educação e Formação; NSE – Nível Socioeconómico

Relativamente à **modalidade de formação** frequentada pelos jovens e tendo em conta que a amostra é constituída por alunos a frequentarem o 9.º ano de escolaridade, em turmas de ensino regular e em cursos de educação e formação, analisou-se também as expectativas positivas futuras nestes dois grupos. A partir dos resultados verificou-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere às expectativas positivas relativamente ao futuro ( $t=1,774$ ,  $p=,078$ ).

As expectativas positivas futuras foram analisadas em função da congruência entre as **aspirações (nível escolaridade desejado)** e **expectativas (nível de escolaridade esperado)** escolares dos jovens. A partir dos resultados obtidos verificou-

<sup>3</sup> Para efeitos de análise foram considerados três grupos etários: 1.º - 14 anos; 2.º - 15 anos; e 3.º - 16 e 17 anos, e a prova estatística realizada foi a ANOVA.

<sup>4</sup> Apesar da classificação do nível socioeconómico utilizada prever três níveis, designadamente, nível socioeconómico baixo, médio e alto, para efeitos da análise foram apenas considerados os níveis socioeconómicos baixo e médio, uma vez que na amostra, apenas um sujeito, pertence a um nível socioeconómico elevado.

se que a congruência dos projetos formulados pelos jovens não contribui para as influenciar de modo estatisticamente significativo as suas expectativas quanto ao futuro ( $t=-,741$ ,  $p=,460$ ).

No que se refere à **história escolar** dos jovens, ou seja, o facto de estes terem sofrido uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que apresentam uma história de retenção e os que não sofreram nenhuma retenção no que se refere às expectativas positivas futuras ( $t=-,684$ ,  $p=,324$ ).

Relativamente à **satisfação escolar**, observou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens ao nível das suas expectativas positivas futuras ( $t=,814$ ,  $p=,434$ ).

#### Orientação para a Vida

Os resultados obtidos, pela amostra, na **Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes** foram também analisados em termos descritivos bem como função de algumas variáveis sociodemográficas e escolares.

Na análise descritiva efetuada verificou-se que, na dimensão “Otimismo” desta escala, a média de respostas foi de  $11,87 \pm 1,62$  (Min=8, Max=15) o que remete para uma orientação para a vida tendencialmente mais otimista, por parte dos jovens. Na dimensão “Pessimismo” observou-se uma média de respostas de  $9,21 \pm 2,30$  (Min=8, Max=15), sugerindo uma tendência para um menor nível de pessimismo (Tabela 26).

**Tabela 26** – Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo dos resultados na Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV)

EROV	N	M	DP	Min	Max
Otimismo	155	11,87	1,62	8	15
Pessimismo	154	9,21	2,30	3	15

A análise da diferença de resultados, em função do **género**, na Escala Revista de Orientação para a Vida e no que se refere às dimensões “Otimismo” e “Pessimismo”, consta da Tabela 27. A partir dos resultados obtidos não foram encontradas diferenças



estatisticamente significativas, nem para o Otimismo ( $t=1,525$ ,  $p=,129$ ) nem para o Pessimismo ( $t=-,076$ ,  $p=,940$ ), entre os rapazes e as raparigas na amostra. Estes resultados não são coincidentes com os de outros estudos, onde os sujeitos pertencentes ao sexo masculino apresentaram resultados mais elevados na escala de otimismo do que os pertencentes ao sexo feminino (Albery & Messer, 2005, Gaspar et al., 2009).

**Tabela 27 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EROV e Teste T em função da variável género**

EROV	Género	N	M	DP	t	p
<b>Otimismo</b>	Masculino	87	12,05	1,61	1,525	,129
	Feminino	67	11,65	1,63		
<b>Pessimismo</b>	Masculino	87	9,20	2,42	-,076	,940
	Feminino	67	9,22	2,17		

Considerando que a literatura sugere que as crianças mais novas têm tendência a ser mais otimistas que os adolescentes (Albery & Messer, 2005; Csikszentmihalyi & Schneider, 2001; Lockhart et al., 2002) procedeu-se à análise dos resultados obtidos na Escala Revista de Orientação para a Vida em função da **idade** dos sujeitos. Para este efeito foram constituídos três grupos etários, designadamente um grupo de alunos com 14 anos de idade, um grupo com alunos com 15 anos e um terceiro grupo com alunos com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos de idade.

No que se refere à dimensão “**Otimismo**” da escala e na análise efetuada, em função da idade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos resultados obtidos entre os três grupos etários definidos ( $F=,129$ ,  $p=,879$ ) (Tabela 28)

**Tabela 28 - Resultados do Teste Anova obtidos na dimensão Otimismo da EROV em função à variável idade**

EROV	Idade	N	F	p
<b>Otimismo</b>	14 anos	63	,129	,879
	15 anos	43		
	16-17 anos	40		

De modo idêntico foram analisadas as respostas dos jovens na dimensão “**Pessimismo**” da escala, em função da idade (Tabela 29). A partir dos resultados obtidos verificou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os três grupos etários da amostra ( $F=3,450$ ,  $p=,034$ ).

**Tabela 29 - Resultados do Teste Anova obtidos na dimensão Pessimismo da EROV em função à variável idade**

EROV	Idade	N	F	p
<b>Pessimismo</b>	14 anos	62	3,450	,034
	15 anos	43		
	16-17 anos	40		

Com o objetivo de averiguar se existiam diferenças nos resultados entre os grupos mais afastados em termos de idade procedeu-se à comparação entre o grupo de jovens com 14 anos de idade o grupo de jovens com idades compreendidas entre os 16 e 17 anos de idade (Tabela 30). Nesta análise verificou-se que estes não diferem nos resultados obtidos na dimensão de Otimismo ( $t=,367$ ,  $p=,714$ ). No entanto, verificou-se que na dimensão de Pessimismo, os jovens mais velhos (16-17 anos) apresentam valores mais elevados e estatisticamente significativos ( $t=-2,418$ ,  $p=,018$ ) quando comparados com os mais jovens (14 anos).

**Tabela 30 - Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos no EROV e Teste T em função da variável nível de idade**

Dimensão	G1=14 A (N=63; N=62) M (DP)	G3=16-17 A (N=40) M (DP)	t	p	Diferenças entre grupos
<b>Otimismo</b>	11,90 ± 1,60	11,78 ± 1,97	,367	,714	
<b>Pessimismo</b>	8,63 ± 2,27	9,75 ± 2,30	-2,418	,018	G3>G1

A revisão de literatura sugere que o **nível socioeconómico** influencia o tipo de orientação (otimista versus pessimista) adotada pelos jovens. Para efeitos de análise foram apenas considerados os grupos de alunos pertencentes aos níveis socioeconómicos baixo e médio, uma vez que apenas um sujeito integrou o grupo de nível socioeconómico elevado. Com este objetivo, procedeu-se à análise das respostas dos jovens na amostra nas dimensões Otimismo e Pessimismo em função do nível socioeconómico, cujos resultados são apresentados na Tabela 31.

**Tabela 31 - Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da EROV e Teste T em função da variável nível socioeconómico**

Dimensão	NSE Baixo N=78	NSE Médio N=68	t	p	Diferenças entre grupos
Otimismo	11,94	11,85	,183	,761	
Pessimismo	9,53	8,82	1,838	,068	

A partir dos resultados obtidos não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os jovens nas dimensões Otimismo e Pessimismo provenientes de níveis socioeconómicos baixos e médios. Contudo, observou-se uma tendência para os jovens oriundos de níveis socioeconómicos mais baixos, apresentarem um maior grau de pessimismo ( $t=1,838$ ,  $p=,068$ ). Os resultados obtidos não vão ao encontro dos referidos por Gaspar e colaboradores (2009) no estudo de adaptação e validação da Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes, autores que verificaram, na amostra utilizada, que os jovens cujo estatuto socioeconómico era mais elevado apresentavam maiores níveis de otimismo do que os provenientes de um estatuto socioeconómico inferior.

As respostas dos jovens nas dimensões Otimismo e Pessimismo da Escala de Orientação para a Vida foram analisadas em função da variável **modalidade de ensino frequentada** (ensino regular versus curso de educação e formação), constando os respetivos resultados na Tabela 32.

**Tabela 32 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da EROV e Teste T relativo à variável modalidade de ensino frequentada**

	Curso	N	M	DP	t	p
<b>Otimismo</b>	Regular	104	11,82	1,636	-,587	,558
	CEF	51	11,98	1,606		
<b>Pessimismo</b>	Regular	103	8,97	2,303	-1,828	,069
	CEF	51	9,69	2,249		

Na análise dos resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da escala e embora não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas nos níveis apresentados pelos jovens dois tipos de ensino, observa-se uma tendência para os que frequentam cursos de educação e formação apresentarem níveis de otimismo e de pessimismo mais elevados quando comparados com os outros jovens que frequentam o ensino regular.

A orientação para a vida (otimista versus pessimista) foi analisada função da congruência entre as **aspirações (nível escolaridade desejado) e expectativas (nível de escolaridade esperado)** escolares dos jovens. Observou-se que a variável

congruência não afeta de modo estatisticamente significativo os níveis de otimismo ( $t=-1,715$ ,  $p=,089$ ) e de pessimismo ( $t=-,429$ ,  $p=,669$ ) apresentados pelos jovens na amostra.

Relativamente à **história escolar** (experiência de retenção escolar), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no nível de otimismo apresentado entre os jovens que apresentam uma ou mais retenções e os que não sofreram nenhuma retenção ( $t=2,210$ ,  $p=,209$ ) (Tabela 33).

**Tabela 33** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da EROV e Teste T relativo à variável retenção escolar

	Retenção	N	M	DP	t	p
<b>Otimismo</b>	Sem	58	11,71	1,826	-1,262	,209
	Com	86	12,06	1,498		
<b>Pessimismo</b>	Sem	58	9,67	2,147	2,210	,029
	Com	85	8,82	2,406		

Contudo, a experiência de retenção escolar reflete-se de modo significativo, do ponto de vista, estatístico, no nível de pessimismo apresentado, entre estes dois grupos de jovens. Deste modo, os jovens que apresentam uma história escolar com retenções apresentam um menor nível de pessimismo do que os jovens sem experiência de retenção.

No que concerne a **satisfação escolar** observaram-se, na amostra, diferenças estatisticamente significativas no Otimismo e Pessimismo em função da satisfação escolar (Tabela 34).

**Tabela 34** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da EROV e Teste T relativo à variável satisfação escolar

	Satisfação	N	M	DP	t	p
<b>Otimismo</b>	Gosta	109	12,09	1,62	2,636	,011
	Não Gosta	37	11,27	1,64		
<b>Pessimismo</b>	Gosta	109	8,88	2,19	-2,551	,014
	Não Gosta	36	10,08	2,53		

Deste modo, os jovens que gostam de frequentar a escola apresentam um nível de otimismo mais elevado do que os que não gostam ( $t=2,636$ ,  $p=,011$ ). Por sua vez, os

que referem estar satisfeitos com a escola apresentam menor nível de pessimismo do que aqueles que não se encontram satisfeitos com a escola ( $t=-2,551$ ,  $p=,014$ ).

### Bem-Estar Subjetivo

No que se refere à Escala de Bem-Estar Subjetivo, as respostas dos adolescentes na amostra foram analisadas em termos descritivos bem como analisadas em função das variáveis sociodemográficas e escolares consideradas.

A partir da análise descritiva dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Tabela 35) observou-se que a média de respostas no nível de bem-estar global foi de  $50,91 \pm 5,82$  (Min=29, Max=60) o que reflete uma tendência para os jovens na amostra apresentarem níveis globais de bem-estar subjetivo tendencialmente mais elevados. No que se refere à dimensão “Satisfação nas relações familiares” observou-se uma média de respostas de  $14,45 \pm 1,97$  (Min=5, Max=16), indiciando, em geral, um nível de bem-estar subjetivo no que se refere à satisfação com as relações familiares. Na “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” verificou-se uma média de  $14,05 \pm 1,89$  (Min=6, Max=16) indiciando um bem-estar subjetivo tendencialmente elevado neste domínio. No que se refere à “Satisfação com a vida e emoções positivas” observou-se uma média de resultados de  $16,28 \pm 2,61$  (Min=6, Max=21) sugerindo uma tendência para níveis de bem-estar subjetivo relativamente elevado neste domínio. Por fim e no que se refere à dimensão “Tolerância com os outros” observou-se uma média de respostas de  $6,16 \pm 1,12$  (Min=3, Max=6,16).

**Tabela 35 - Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)**

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Satisfação com as relações familiares	154	5	16	14,45	1,97
Satisfação nas relações com outras pessoas importantes	152	6	16	14,05	1,89
Satisfação com a Vida e Emoções Positivas	152	6	21	16,28	2,61
Tolerância com os outros	153	3	8	6,16	1,12
Bem-estar Subjetivo Global	150	29	60	50,91	5,82

A variância de resultados do bem-estar subjetivo foi analisada em função do **gênero** cujos dados constam da Tabela 36.

**Tabela 36** - Média, Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável gênero

	<b>Gênero</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Satisfação com as relações familiares	Fem.	86	14,40	1,93	-,373	,710
	Fem.	68	14,51	2,02		
Satisfação nas relações com outras pessoas importantes	Masc.	85	14,05	1,68	,007	,994
	Fem.	67	14,04	2,13		
Satisfação com a Vida e Emoções Positivas	Masc.	84	16,57	2,35	1,555	,122
	Fem.	68	15,91	2,87		
Tolerância com os outros	Masc.	85	6,11	1,13	-,566	,572
	Fem.	68	6,22	1,09		
Bem-Estar Subjetivo Global	Masc.	83	51,12	5,19	,483	,630
	Fem.	67	50,66	6,57		

No que concerne a análise do bem-estar subjetivo em função do **gênero** na amostra não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no nível global de bem-estar subjetivo, nem nas várias dimensões que a constituem, designadamente: “Satisfação com as relações familiares”; “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”; “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” e “Tolerância com os outros”.

Os resultados obtidos confirmam os realizados pelo autor da escala, o qual constatou num estudo realizado com uma amostra de 432 adolescentes, que não se verificaram diferenças entre rapazes e raparigas no nível de bem-estar subjetivo global (Eryilmaz, 2010), indo também ao encontro do referido na literatura sobre o bem-estar subjetivo (Fujita, 1991).

Na análise dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, em função da **idade**, não se observaram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de bem-estar subjetivo global ( $F=,270$ ;  $p=,847$ ) (Tabela 35).

Foi igualmente considerada a variável nível de idade na análise das respostas, nas quatro dimensões que constituem a Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, validada junto dos jovens na amostra, designadamente: “Satisfação com

as Relações Familiares”; “Satisfação com as Relações com Outras Pessoas Importantes”; “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” e “Tolerância com os Outros” (Tabela 37).

**Tabela 37 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo e Teste Anova em função da variável nível de idade**

Dimensão	G1=14 A	G2=15 A	G3=16-17 A	F	p
	(N) M /DP	(N) M /DP	(N) M /DP		
SRF	(63) 14,59 ± 2,08	(43) 14,58 ± 1,82	(39) 14,28 ± 1,82	,347	,708
SROPI	(63) 14,13 ± 2,15	(42) 13,86 ± 1,70	(38) 14,32 ± 1,43	,623	,538
SVEP	(61) 16,23 ± 2,65	(43) 16,26 ± 2,19	(39) 16,41 ± 2,47	,068	,934
TO	(62) 6,29 ± 1,05	(43) 6,35 ± 1,29	(39) 5,69 ± 0,92	4,630	,011
BES-Global	(61) 51,18 ± 6,56	(42) 51,00 ± 4,80	(38) 50,76 ± 4,59	,065	,937

Legenda: SRF - Satisfação com as Relações Familiares; SROPI - Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes; SVEP - Satisfação com a Vida e Emoções Positivas; TO - Tolerância com os outros

A partir da análise dos resultados obtidos verificaram-se apenas diferenças estatisticamente significativas na dimensão “Tolerância com os outros” ( $F=4,630$ ;  $p=,011$ ). Realizado o teste de contraste Bonferroni verificou-se que os mais jovens, entre os 14 e 15 anos de idade, parecem apresentar mais tolerância para com os outros quando comparados com os mais velhos entre os 16 e 17 anos de idade.

Foram analisados os resultados do bem-estar subjetivo em função do **nível socioeconómico** (Tabela 38). Na análise do nível global de bem-estar subjetivo, bem como das várias dimensões da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, em função do nível socioeconómico, verificou-se que este apenas interfere nos resultados nas dimensões “Satisfação com as relações familiares” e “Tolerância com os outros”.

Deste modo e no que se refere ao nível de bem-estar subjetivo global, não se verificaram diferenças significativas quando considerado o nível socioeconómico dos jovens na amostra ( $t=-1,857$ ;  $p=,065$ ).

Na dimensão “Satisfação com as relações familiares” os jovens de nível socioeconómico médio apresentam níveis de bem-estar subjetivo mais elevado dos que os jovens provenientes de nível socioeconómico mais baixos ( $t= -2,999$ ,  $p=,003$ ).

Por sua vez e relativamente dimensão “Tolerância com os outros” pertencer a um nível socioeconómico mais baixo parece para contribuir para uma menor tolerância para com os outros ( $t=-1,886$ ,  $p=,049$ ).

**Tabela 38** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável nível socioeconômico

EBESA	NSE	N	M	DP	t	p
BES-Global	Baixo	77	50,42	5,91	-1,857	,065
	Médio	65	52,15	5,10		
SRF	Baixo	79	14,15	2,22	-2,999	,003
	Médio	67	15,04	1,31		
SROPI	Baixo	77	14,01	1,93	-,682	,496
	Médio	67	14,22	1,757		
SVEP	Baixo	79	16,24	2,53	-,710	,479
	Médio	65	16,53	2,46		
TO	Baixo	79	6,01	1,13	-1,986	,049
	Médio	66	6,37	1,07		

Legenda: SRF - Satisfação com as Relações Familiares; SROPI - Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes; SVEP - Satisfação com a Vida e Emoções Positivas; TO - Tolerância com os outros

Considerando o nível global de bem-estar subjetivo, não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os jovens a frequentar diferentes **modalidades de ensino**, designadamente o ensino regular e curso de educação e formação ( $t=1,098$ ;  $p=,274$ ). Na análise das várias dimensões da Escala de Bem-Estar Subjetivo atendendo à modalidade de formação frequentada também não se observaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Analisou-se o bem-estar subjetivo em relação à congruência entre as **aspirações (nível escolaridade desejado) e expectativas (nível de escolaridade esperado)** escolares dos jovens. A partir da análise realizada verificou-se que a congruência dos projetos educacionais não se reflete de modo estatisticamente significativo o nível de bem-estar subjetivo global dos jovens ( $t=-1,284$ ,  $p=,201$ ), nem os níveis de bem-estar subjetivo reportados nas várias dimensões, nomeadamente “Satisfação com as relações familiares” ( $t=-,549$ ,  $p=,584$ ), “Satisfação na relações com outras pessoas importantes” ( $t=-,545$ ,  $p=,587$ ), “Satisfação com a vida e emoções positivas” ( $t=-1,510$ ,  $p=,133$ ) e “Tolerância com os outros” ( $t=-,732$ ,  $p=,466$ ).



A **história escolar** (situação de retenção escolar) foi considerada na análise de variância dos resultados do bem-estar subjetivo (Tabela 39).

A partir da análise realizada não se observaram diferenças estaticamente significativas entre os jovens com e sem história de retenção escolar ao nível global de bem-estar subjetivo ( $t=-,689$ ,  $p=,492$ ).

Foram também consideradas para análise as várias dimensões do bem-estar subjetivo (Tabela 39). Contudo, quando analisadas, em função desta variável, observou-se que os jovens com e sem história de retenção apresentam diferenças estatisticamente significativas na dimensão “Tolerância com os outros” ( $t=-3,019$ ,  $p=,003$ ). Deste modo parecem ser os jovens com uma história escolar caracterizada por uma ou mais retenções os que apresentam resultados mais elevados no bem-estar subjetivo no que se refere à tolerância com os outros.

**Tabela 39** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e Teste T em função da variável retenção escolar

EBESA	Retenção	N	M	DP	t	p
BES-Global	Sem	57	14,47	1,84	-,689	,492
	Com	86	14,62	1,97		
SRF	Sem	56	14,11	1,56	-,435	,664
	Com	85	14,12	2,04		
SROPI	Sem	57	16,37	2,44	-,033	,974
	Com	84	16,26	2,55		
SVEP	Sem	57	5,81	1,19	,248	,805
	Com	85	6,39	1,03		
TO	Sem	56	50,71	5,03	-3,019	,003
	Com	83	51,39	6,00		

Legenda: SRF - Satisfação com as Relações Familiares; SROPI - Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes; SVEP - Satisfação com a Vida e Emoções Positivas; TO - Tolerância com os outros

Os resultados do bem-estar subjetivo foram analisados em função da **satisfação escolar** (Tabela 40). A partir da análise efetuada, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ao nível do bem-estar subjetivo global, sendo que os jovens que gostam da escola reportam um nível mais elevado de bem-estar subjetivo ( $t=2,171$ ,  $p=,034$ ). Na análise dos resultados nas várias dimensões da escala observou-se

que existem diferenças estatisticamente significativas apenas nas dimensões “Satisfação com a vida e emoções positivas” ( $t=2,347$ ,  $p=,022$ ) e “Tolerância com os outros” ( $p=3,018$ ,  $p=,004$ ).

**Tabela 40** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBSA) e Teste T em função da variável Satisfação Escolar

EBESA	Satisfação	N	M	DP	t	p
BES-Global	Gosta	104	51,69	5,225	2,171	,034*
	Não Gosta	37	49,22	6,196		
SRF	Gosta	108	14,67	1,761	1,454	,148
	Não Gosta	37	14,14	2,323		
SROPI	Gosta	106	14,14	1,710	,475	,635
	Não Gosta	37	13,97	2,230		
SVEP	Gosta	106	16,58	2,329	2,347	,022*
	Não Gosta	37	15,43	2,651		
TO	Gosta	107	6,31	1,076	3,018	,004**
	Não Gosta	37	5,68	1,107		

Legenda: SRF - Satisfação com as Relações Familiares; SROPI - Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes; SVEP - Satisfação com a Vida e Emoções Positivas; TO - Tolerância com os outros

### Bem-Estar Psicológico

Os resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes foram analisados em termos descritivos e em função das variáveis sociodemográficas e escolares consideradas.

No que se refere à análise descritiva dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Tabela 41) observou-se que os jovens apresentam uma média  $118,88 \pm 11,95$  (Min=92, Max=142) no nível global de bem-estar psicológico aproximando-se os resultados aos valores mais elevados da escala.

No que diz respeito à “Autonomia” observou-se uma média de  $18,90 \pm 2,74$  (Min=13, Max=27) nível de bem-estar. No “Domínio do Meio” verificou-se uma média de  $18,90 \pm 2,74$  (Min=9, Max=28). Ao nível do “Crescimento Pessoal” a média de respostas foi de  $22,10 \pm 2,37$  (Min=16, Max=28). Nas “Relações Positivas” observou-se

uma média de  $20,38 \pm 2,75$  (Min=12, Max=26). Ao nível dos “Objetivos na vida” verificou-se uma média de  $19,34 \pm 3,26$  (Min=12, Max=27) e por fim na “Aceitação Pessoal” observou-se resultados com uma média de  $19,99 \pm 3,59$  (Min=7, Max=28). Salienta-se que os valores médios observados nas várias dimensões do bem-estar psicológico se encontram relativamente elevados (Tabela 41).

**Tabela 41 - Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**

	N	Min	Max	M	DP
Autonomia	155	13	27	18,90	2,74
Domínio do Meio	155	9	28	18,17	2,31
Crescimento Pessoal	155	16	28	22,10	2,37
Relações Positivas	155	12	26	20,38	2,75
Objetivos na Vida	155	12	27	19,34	3,26
Aceitação Pessoal	155	7	28	19,99	3,59
Bem-Estar Psicológico Global	155	92	142	118,88	11,95

Relativamente ao **bem-estar psicológico** foram analisadas as diferenças de resultados em função do **género** nas respostas Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – versão de 30 itens (Tabela 42).

**Tabela 42 – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável género**

	Masculino N=87		Feminino N=68	
Dimensão	M (DP)		M (DP)	t p
Autonomia	$18,37 \pm 2,68$		$19,59 \pm 2,66$	-2,819 ,005**
Domínio do Meio	$18,38 \pm 2,35$		$17,90 \pm 2,24$	1,291 ,199
Crescimento Pessoal	$21,84 \pm 2,42$		$22,43 \pm 2,26$	-1,539 ,126
Relações Positivas	$19,97 \pm 2,81$		$20,91 \pm 2,60$	-2,169 ,032*
Objetivos na Vida	$19,37 \pm 3,22$		$19,31 \pm 3,32$	,111 ,911
Aceitação Pessoal	$20,32 \pm 3,19$		$19,57 \pm 4,02$	1,315 ,190
BEP_Global	$118,24 \pm 11,68$		$119,69 \pm 12,33$	-,748 ,455

Legenda: BEP\_Global – Bem-Estar Psicológico Global

Na análise dos resultados globais obtidos nesta escala não foram encontradas diferenças significativas em função do género ( $t=-748$ ,  $p=,455$ ). Foram igualmente analisada a variância dos resultados em função do género, nas várias dimensões constituintes da Escala de Bem-Estar Psicológico, designadamente: Autonomia;

Domínio do Meio; Crescimento Pessoal; Relações Positivas; Objetivos na Vida e Aceitação Pessoal. A partir dos resultados obtidos verificou-se existir uma diferença estatisticamente significativa nas dimensões “Autonomia” e “Relações Positivas” entre os rapazes e raparigas sendo que estas apresentam resultados mais elevados nestas dimensões ( $t = -2,819$ ,  $p = ,005$ ;  $t = -2,169$ ,  $p = ,032$ , respetivamente). Contudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função do género nas dimensões: “Domínio do Meio”; “Crescimento Pessoal”; “Objetivos na Vida” e “Aceitação Pessoal”.

Os resultados da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes foram analisados em função da variável **idade (nível de idade)** dos sujeitos na amostra (Tabelas 43).

**Tabela 43** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste Anova em função da variável nível de idade

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
14 anos	63	119,13	13,34	,270	,847
15 anos	43	118,33	9,79		
16-17 anos	40	120,40	11,55		

Na presente amostra não foram encontradas diferenças nos níveis de bem-estar psicológico global, tendo em conta o nível de idade dos sujeitos ( $F = ,270$ ,  $p = ,847$ , contudo observou-se uma tendência para os níveis de bem-estar verificados aos 14 anos e aos 16-17 anos serem mais elevados dos que os verificados aos 15 anos de idade.

A variância dos resultados nas várias dimensões da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes foi também analisada em função da variável nível de idade (Tabela 44).

Nesta análise verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, em função da idade dos jovens, nas dimensões “Domínio do Meio” ( $F = 4,640$ ,  $p = ,011$ ) e “Relações Positivas” ( $F = 4,453$ ;  $p = ,013$ ). Na dimensão “Domínio do Meio” verifica-se que os jovens entre os 16 e 17 anos apresentam níveis de bem-estar mais elevados nesta dimensão do que os jovens de 14 ( $t = -2,850$ ,  $p = ,005$ ) e de 15 anos ( $t = -2,278$ ,  $p = ,026$ ), sendo as diferenças encontradas estatisticamente significativas. De modo idêntico e no que se refere à dimensão “Relações Positivas” observou-se uma tendência inversa, ou

seja, os jovens mais velhos (16-17 anos) apresentam níveis de bem-estar mais baixos do que os jovens de 14 anos ( $t=2,525$ ,  $p=,013$ ) e de 15 anos ( $t=2,699$ ,  $p=,009$ ) de idade, sendo as diferenças verificadas significativas do ponto de vista estatístico.

**Tabela 44** – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste Anova em função da variável idade

	<b>G1=14 A</b>	<b>G2=15 A</b>	<b>G3=16-17 A</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Dimensão</b>	<b>N=63 (M;DP)</b>	<b>N=43 (M;DP)</b>	<b>N=40 (M;DP)</b>		
Autonomia	19,11 $\pm$ 2,54	18,81 $\pm$ 2,53	19,00 $\pm$ 3,29	,148	,862
Domínio do Meio	17,68 $\pm$ 2,39	17,98 $\pm$ 1,86	19,02 $\pm$ 2,29	4,640	,011**
Crescimento Pessoal	22,29 $\pm$ 2,42	21,72 $\pm$ 2,05	22,55 $\pm$ 2,44	1,411	,247
Relações Positivas	20,75 $\pm$ 2,87	20,84 $\pm$ 2,33	19,27 $\pm$ 2,89	4,453	,013*
Objetivos na Vida	19,43 $\pm$ 3,17	19,05 $\pm$ 2,92	19,90 $\pm$ 3,60	,726	,485
Aceitação Pessoal	19,87 $\pm$ 4,18	19,93 $\pm$ 2,50	20,45 $\pm$ 3,48	,354	,703
Bem-Estar Global	119,13 $\pm$ 13,35	118,33 $\pm$ 9,80	120,40 $\pm$ 11,57	,258	,773

Para efeitos de análise dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar para Adolescentes e o **nível socioeconómico** dos participantes considerou-se apenas os alunos pertencentes aos níveis socioeconómicos baixo e médio (Tabela 45). A partir dos resultados obtidos, verificou-se que o nível socioeconómico apenas parece exercer uma influência na dimensão “Relações Positivas” desta Escala ( $t=-2,399$ ,  $p=,018$ ). De acordo com os resultados, os jovens de nível socioeconómico médio, apresentam maior bem-estar nas relações positivas quando comparado com os jovens de nível socioeconómico baixo.

**Tabela 45** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPA e Teste T em função da variável Nível Socioeconómico (NSE)

<b>Dimensão</b>	<b>NSE Baixo</b>	<b>NSE Médio</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Diferenças entre grupos</b>
	<b>N=79</b>	<b>N=68</b>			
Autonomia	18,80 $\pm$ 2,84	19,26 $\pm$ 2,53	-1,046	,297	—
Domínio do Meio	18,13 $\pm$ 2,57	18,21 $\pm$ 2,07	-,204	,839	—
Crescimento Pessoal	21,96 $\pm$ 2,52	22,41 $\pm$ 2,17	-1,148	,253	—
Relações Positivas	19,90 $\pm$ 3,10	20,97 $\pm$ 2,30	-2,399	,018*	M>B
Objetivos na Vida	19,29 $\pm$ 3,52	19,62 $\pm$ 3,16	-,604	,547	—
Aceitação Pessoal	20,16 $\pm$ 3,36	20,07 $\pm$ 3,75	,155	,877	—
Bem-Estar Global	118,24 $\pm$ 12,38	120,54 $\pm$ 11,47	-1,163	,247	—

No que diz respeito à **modalidade de ensino** frequentada não se observaram diferenças estatisticamente significativas no nível de bem-estar psicológico global apresentado pelos jovens a frequentar as duas modalidades de formação: ensino regular e cursos de educação e formação ( $t=1,373$ ;  $p=,172$ ) (Tabela 46). Contudo, quando analisados os resultados por dimensões da escala, observou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os jovens que frequentam o ensino regular e os que frequentam curso de educação e formação na dimensão “Autonomia”, sendo que os segundos apresentam menor nível de bem-estar naquela dimensão do que os primeiros. ( $t=-2,439$ ;  $p=,016$ ) No que se refere aos restantes resultados na dimensão “Relações Positivas” verificou-se uma diferença marginal entre os jovens a frequentar as duas modalidade de formação consideradas ( $t=1,905$ ,  $p=,059$ ), denotando-se uma tendência para os alunos a frequentar o ensino regular apresentarem resultados mais elevados nesta dimensão.

**Tabela 46** – Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na EBEPa e Teste T em função da variável Modalidade de Ensino frequentada

	Regular (N=104)	CEF (N=51)		
Dimensão	(M;DP)	(M;DP)	t	p
Autonomia	19,27 ± 2,72	18,16 ± 2,64	2,439	,016*
Domínio do Meio	17,96 ± 2,11	18,59 ± 2,66	-1,593	,113
Crescimento Pessoal	22,25 ± 2,27	21,78 ± 2,56	1,152	,251
Relações Positivas	20,67 ± 2,61	19,78 ± 2,96	1,905	,059
Objetivos na Vida	19,50 ± 3,10	19,02 ± 3,56	,862	,390
Aceitação Pessoal	20,14 ± 3,62	19,67 ± 3,55	,777	,430
Bem-Estar Global	119,80 ± 11,90	117,00 ± 11,95	1,373	,172

A variância dos resultados em função da **congruência das aspirações e expectativas escolares** pode ser observada na Tabela 47.

A partir dos resultados obtidos não se observaram diferenças estatisticamente significativas ao nível do nível de bem-estar psicológico global, nem das suas várias dimensões, em função da congruência entre aspirações e expectativas escolares ( $t=1,107$ ,  $p=,270$ )

**Tabela 47** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável Congruência “Aspirações e Expectativas”

Dimensão	Congruência	N	M (DP)	DP	t	p
Autonomia	Sim	48	117,71	11,62	,777	,439
	Não	97	120,05	12,18		
Domínio do Meio	Sim	48	19,25	2,36	-1,092	,277
	Não	97	18,88	2,89		
Crescimento Pessoal	Sim	48	17,83	2,00	-1,024	,308
	Não	97	18,29	2,52		
Relações Positivas	Sim	48	21,92	2,14	-,327	,744
	Não	97	22,34	2,44		
Objetivos na Vida	Sim	48	20,27	2,73	-1,462	-,146
	Não	97	20,43	2,85		
Aceitação Pessoal	Sim	48	18,90	2,83	-1,488	,139
	Não	97	19,73	3,42		
BEP_Global	Sim	48	19,54	3,27	-1,343	,181
	Não	97	20,38	3,67		

Legenda: BEP\_Global – Bem-Estar Psicológico Global

Os resultados relativos à análise de variância do bem-estar psicológico em função da **história escolar (número de retenções sofridas)** constam da Tabela 49.

**Tabela 48** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável Congruência “Aspirações e Expectativas”

Dimensão	Congruência	N	M (DP)	DP	t	p
Autonomia	Com	58	119,21	11,23	-,511	,610
	Sem	86	118,91	12,53		
Domínio do Meio	Com	58	18,84	3,04	2,120	,036
	Sem	86	19,08	2,49		
Crescimento Pessoal	Com	58	18,64	2,03	-,133	,895
	Sem	86	17,83	2,55		
Relações Positivas	Com	58	22,12	2,44	-1,855	,066
	Sem	86	22,17	2,35		
Objetivos na Vida	Com	58	19,83	2,74	,045	,964
	Sem	86	20,70	2,78		
Aceitação Pessoal	Com	58	19,36	3,26	1,036	,302
	Sem	86	19,34	3,19		
BEP_Global	Com	58	20,41	3,14	,147	,833
	Sem	86	19,79	3,79		

Legenda: BEP\_Global – Bem-Estar Psicológico Global

No que se refere aos resultados obtidos verificou-se que os jovens com e sem história de retenção não apresentam diferenças estatisticamente significativas no nível global de bem-estar psicológico apresentado ( $t=,147$ ,  $p=,833$ ). Todavia, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis de bem-estar reportados ao nível do domínio do meio ( $t=2,120$ ,  $p=,036$ ), sugerindo que os jovens sem retenções apresentam um nível de bem-estar mais elevado nesta dimensão.

A variância dos resultados do bem-estar psicológico em função da **satisfação escolar** consta da Tabela 49.

**Tabela 49** - Média e Desvio Padrão dos resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e Teste T em função da variável satisfação escolar”

Dimensão	Satisfação	N	M (DP)	DP	t	p
Autonomia	Gosta	109	121,27	10,722	2,420	,018*
	Não Gosta	37	112,62	13,109		
Domínio do Meio	Gosta	109	19,28	2,732	2,079	,039*
	Não Gosta	37	18,11	2,492		
Crescimento Pessoal	Gosta	109	18,39	2,121	1,704	,094
	Não Gosta	37	17,46	2,902		
Relações Positivas	Gosta	109	22,35	2,175	1,930	,056
	Não Gosta	37	21,49	2,805		
Objetivos na Vida	Gosta	109	20,56	2,637	3,558	,001**
	Não Gosta	37	19,65	3,075		
Aceitação Pessoal	Gosta	109	19,97	3,001	3,263	,002**
	Não Gosta	37	17,73	3,413		
BEP_Global	Gosta	109	20,72	2,954	3,621	,001**
	Não Gosta	37	18,19	4,383		

Legenda: BEP\_Global – Bem-Estar Psicológico Global

No que se refere ao nível de bem-estar psicológico global observaram-se diferenças estatisticamente significativas em função do bem-estar, sendo os alunos que gostam da escola os que apresentam maior nível de bem-estar ( $t=3,261$ ,  $p=,001$ ). No que se refere às várias dimensões do bem-estar, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da “Autonomia” ( $t=2,420$ ,  $p=,018$ ), “Domínio do Meio” ( $t=2,079$ ,  $p=,039$ ), “Objetivos na Vida” ( $t=3,558$ ,  $p=,001$ ) e “Aceitação Pessoal” ( $t=3,263$ ,  $p=,002$ ) apresentando os alunos que gostam da escola níveis de bem-estar mais elevados nestas dimensões quando comparados com os que não se encontram satisfeitos com a escola.



Salienta-se uma diferença, considerada marginal, ao nível das relações positivas, favorecendo também aqueles que se encontram mais satisfeitos com a escola ( $t=1,930$ ,  $p=,001$ ).

#### *4.4.2. Análise correlacional*

##### Satisfação Escolar, Percurso Escolar e Aspirações Escolares

Foi analisada a relação entre **satisfação escolar** e o **percurso escolar** (retenções sofridas pelos jovens) não se verificando nenhuma associação estatisticamente significativas entre estas duas ( $r=,123$ ,  $p=,143$ ).

No que se refere à relação entre o **nível de escolaridade desejado** e o **nível de escolaridade esperado**, verificou-se uma associação positiva entre ambos, indiciando que os projetos formulados por estes jovens são coincidentes com as expectativas que detêm relativamente à sua concretização ( $r=,800$ ,  $p=,001$ ).

Quando analisada a relação entre a **congruência das aspirações e expectativas escolares** dos jovens e a **satisfação escolar**, não se verificou uma associação estatisticamente significativa entre ambas as variáveis ( $r=,123$ ,  $p=,143$ ).

Analisada também a congruência entre as **aspirações e expectativas escolares** dos jovens em relação ao **percurso escolar** não se verificou uma associação entre estas ( $r=,152$ ,  $p=,072$ ).

##### Satisfação Escolar, Bem-Estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico

A partir da análise da relação entre a **satisfação escolar** e os níveis globais de **bem-estar subjetivo** e **bem-estar psicológico** apresentados pelos jovens, verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas. Deste modo a satisfação com a frequência escolar associa-se com o nível de bem-estar subjetivo global ( $r=,184$ ;  $p=,029$ ) e com o nível de bem-estar psicológico global ( $r=,258$ ;  $P=,002$ ).

No que se refere às associações verificadas entre a **satisfação escolar** e as dimensões do **bem-estar subjetivo** (Tabela 50) observou-se que esta variável não se

correlaciona de modo estatisticamente significativo com as dimensões “Satisfação nas Relações Familiares” e “Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes”. Contudo, verifica-se uma associação estatisticamente significativa entre a satisfação escolar e as dimensões “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” ( $r=,192, p=,000$ ) e “Tolerância com os Outros” ( $r=,235, p=,003$ ).

**Tabela 50 - Correlações entre a “Satisfação Escolar” e as dimensões do bem-estar subjetivo**

	<b>SRF</b>	<b>SROPI</b>	<b>SVEP</b>	<b>TO</b>
Satisfação Escolar	,069	,053	,192*	,235**

\*\*  $p<,01$  \*  $<,05$

Legenda: SRF-Satisfação com as Relações Familiares; SROPI-Satisfação nas Relações com Outras Pessoas Importantes; SVEP-Satisfação com a Vida e Emoções Positivas; TO-Tolerância com os Outros.

Na Tabela 51 são apresentados os resultados da análise relação entre a **satisfação escolar** e as dimensões do **bem-estar psicológico**. A partir da análise correlacional realizada verificaram-se associações estatisticamente significativas entre a satisfação escolar e as dimensões “Objetivos na Vida” ( $r=,232, p=,005$ ), “Aceitação Pessoal” ( $r=,309, p=,000$ ) e “Domínio do Meio” ( $r=,228, p=,006$ ).

**Tabela 51 - Correlações entre a “Satisfação Escolar” e as dimensões do bem-estar psicológico**

	<b>OV</b>	<b>AP</b>	<b>AU</b>	<b>DM</b>	<b>CP</b>	<b>RP</b>
Satisfação Escolar	,232**	,309**	,033	,228**	,147	,092

\*\*  $p<,01$

Legenda: OV-Objetivos na Vida; AP-Aceitação Pessoal; AU-Autonomia; DM-Domínio do Meio; RP-Relações Positivas.

### Satisfação Escolar, Expectativas e Orientação para a Vida

Foi explorada a relação entre a **satisfação escolar** e as **expectativas positivas futuras e orientação para a vida**. Contudo, a partir dos resultados obtidos não se observou qualquer relação entre a satisfação escolar as variáveis referidas.

Na tabela 52 constam os resultados das correlações entre as **expectativas positivas futuras** e a **orientação para a vida**. A partir dos resultados obtidos verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre os resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras e a dimensão Otimismo ( $r=,471$ ) e em sentido inverso na dimensão Pessimismo ( $r=-,392$ ) da Escala de Orientação para a Vida.

**Tabela 52 - Correlações entre Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF) e os resultados obtidos nas dimensões Otimismo e Pessimismo da Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV)**

	<b>EXP-PF</b>	<b>Otimismo</b>	<b>Pessimismo</b>
EXP-PF	<b>1</b>		
EROV - Otimismo	,471**	<b>1</b>	
EROV - Pessimismo	-,392**	-,330**	<b>1</b>

\*\* p<,001

Na análise da relação entre as **expectativas positivas futuras** e o **bem-estar subjetivo** reportado pelos jovens na amostra (Tabela 53) verificou-se que os resultados apontam para uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as duas variáveis quer na associação entre as expectativas positivas relativamente ao futuro e a medida global de bem-estar subjetivo ( $r=,405$ ;  $p<0,01$ ), quer individualmente com cada uma das dimensões do bem-estar subjetivo. Observou-se igualmente que a dimensão “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” é a que mais se destaca nesta relação, sendo possivelmente a que melhor traduz um sentido de felicidade generalizado com vida ( $r=,412$ ;  $p<0,01$ ).

**Tabela 53 - Correlações entre Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF) e a Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)**

<b>EBESA (N=150)</b>	<b>EPPF (N=147)</b>
Bem-Estar Subjetivo Global	,405**
Satisfação com as relações familiares	,286**
Satisfação com outras relações	,273**
Satisfação com a Vida e Emoções Positivas	,412**
Tolerância com os outros	,166**

\*\* p<,001

#### Expectativas Positivas Futuras e Bem-Estar Psicológico

Foi também explorada a relação entre as **expectativas positivas futuras** e os níveis de **bem-estar psicológico** verificados na amostra (Tabela 54). Os resultados obtidos confirmam uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre as duas variáveis ( $r=,578$ ,  $p<0,01$ ). Foram igualmente analisadas as relações entre as expectativas positivas futuras e as várias dimensões da escala de bem-estar psicológico, constando-se que as dimensões que apresentam mais peso nesta relação são as relativas às associações com: “Objetivos na Vida” ( $r=,533$ ,  $p<0,01$ ); “Crescimento Pessoal” ( $r=,487$ ,  $p<0,01$ ). e “Aceitação Pessoal” ( $r=,405$ ,  $p<0,01$ ).

**Tabela 54 - Correlações entre Escala de Expectativas Positivas Futuras (EPPF) e a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**

<b>EBEPA</b>	<b>EPPF</b>
<b>N=155</b>	<b>N=151</b>
Bem-Estar Psicológico Global	,578**
Autonomia	,351**
Domínio do Meio	,350**
Crescimento Pessoal	,487**
Relações Positivas	,310**
Objetivos na Vida	,533**
Aceitação de Pessoal	,405**

\*\* p<.001

### Orientação Para a Vida e Bem-Estar Subjetivo

Analizou-se a relação entre as dimensões da **orientação para a vida** (otimista versus pessimista) e o **bem estar-subjetivo** apresentado pelos jovens na amostra cujos resultados são apresentados na Tabela 55. No que refere à dimensão Otimismo da Escala de Orientação Para a Vida verificaram-se associações positivas e estatisticamente significativas, quer com o nível de bem-estar subjetivo global ( $r=,363$ ,  $p<,01$ ), quer com as dimensões “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” ( $r=,239$ ,  $p<,01$ ), “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” ( $r=,407$ ,  $p<,01$ ) e “Tolerância com os outros” ( $r=,172$ ,  $p<,05$ ) da Escala de Bem-Estar Subjetivo. Os resultados parecem indicar que uma orientação para a vida de natureza mais otimista poderá conduzir a níveis de bem-estar subjetivo mais elevados em todas as dimensões à exceção da satisfação com as relações familiares.

**Tabela 55 - Correlações entre o Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV) e a Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA)**

<b>EROV</b>	<b>BES - Global</b>	<b>SRF</b>	<b>SROPI</b>	<b>SVEP</b>	<b>TO</b>
<b>N=149</b>	<b>N=150</b>				
Otimismo	,363**	,149	,239**	,407**	,172*
Pessimismo	-,149	-,100	-,022	-,210**	-,101

\*\* p<.01. /\* p<.05

Relativamente à dimensão Pessimismo da Escala de Orientação Para a Vida observou-se que esta não se correlaciona com o nível global de bem-estar subjetivo dos jovens na amostra. Contudo, verificou-se uma associação negativa, embora,

estatisticamente significativa, entre a dimensão “Pessimismo” da Escala de Orientação para a Vida e a dimensão “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” ( $r=-,210$ ,  $p<,01$ ).

#### Orientação Para a Vida e Bem-Estar Psicológico

Analizou-se a relação entre a **orientação para a vida** e o **bem-estar psicológico** reportado pelos jovens na amostra (Tabela 56). A partir dos resultados obtidos verificou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão Otimismo da Escala de Orientação para a Vida e o nível global de bem-estar psicológico ( $r=,501$ ,  $p<0,01$ ), observando-se uma relação inversa, ou seja, uma correlação negativa e estatisticamente significativa, entre a dimensão Pessimismo e o nível global de bem-estar psicológico ( $r=-,262$ ,  $p<0,01$ ).

**Tabela 56 - Correlações entre as dimensões Otimismo e Pessimismo do Escala Revista de Orientação para a Vida (EROV) e as dimensões da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**

BEP	EROV-Otimismo	EROV-Pessimismo
Objetivos na Vida	,416**	-,291**
Aceitação Pessoal	,510**	-,230**
Autonomia	,224**	-,160**
Domínio do Meio	,295**	-,071
Crescimento Pessoal	,328**	-,194*
Relações Positivas	,266**	-,106
BEP-Global	,501**	-,262**

\*\*  $p<,01$ . /\*  $p<,05$ \*\*

Na análise das correlações efetuadas entre as dimensões de Otimismo e Pessimismo da Escala de Orientação para Vida e as dimensões da Escala de Bem-Estar Psicológico, verificaram-se também associações estatisticamente significativas positivas e negativas (Tabela 56). Deste modo, observou-se uma relação positiva entre o Otimismo e todas as dimensões do bem-estar psicológico, nomeadamente: Objetivos na Vida ( $r=,416$ ,  $p<0,01$ ); Aceitação Pessoal ( $r=,510$ ,  $p<0,01$ ); Autonomia ( $r=,224$ ,  $p<0,01$ ), Domínio do Meio ( $r=,295$ ,  $p<0,01$ ); Crescimento Pessoal ( $r=,328$ ,  $p<0,01$ ) e Relações Positivas ( $r=,266$ ,  $p<0,01$ ). Relativamente à dimensão Pessimismo da orientação para a vida, verificaram-se associações negativas apenas nalgumas dimensões do bem-estar psicológico, a saber: Objetivos na Vida ( $r=-,291$ ,  $p<0,01$ );

Aceitação Pessoal ( $r=-,230$ ,  $p<0,01$ ); Autonomia ( $r=-,160$ ,  $p<0,05$ ) e Crescimento Pessoal ( $r=-,194$ ,  $p<0,05$ ).

#### 4.4.3. *Análise de Regressão*

##### Estudo do impacto das variáveis sociodemográficas e escolares na formação de expectativas positivas futuras

Foi efetuada uma equação de regressão linear múltipla, com recurso ao método *stepwise*, considerando as **expectativas positivas futuras**, as **variáveis sociodemográficas** (género, idade e nível socioeconómico) e as **variáveis escolares** (modalidade de formação frequentada e satisfação escolar).

A partir dos resultados obtidos verificou-se que as variáveis independentes **género, idade, nível socioeconómico, modalidade de formação (ensino regular versus curso de educação e formação) e satisfação escolar**, não influenciam significativamente as expectativas positivas relativamente ao futuro. Neste grupo, nenhuma das variáveis apresentou poder preditivo suficiente e estatisticamente significativo para influenciar as expectativas positivas quanto ao futuro, manifestadas pelos jovens, na amostra.

##### Estudo do impacto das variáveis sociodemográficas e escolares na orientação para a vida

De modo a explorar a influência das **variáveis sociodemográficas e escolares** na **orientação para a vida**, procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla. Para efeitos de análise foram consideradas as variáveis sociodemográficas (género, idade, nível socioeconómico) e as variáveis escolares (modalidade de formação e satisfação escolar) (Tabela 57).

No que se refere à dimensão Otimismo da Escala de Orientação para a Vida, verificou-se, a partir dos resultados obtidos, que a satisfação escolar foi a única variável que apresentou poder preditivo ( $r=,244$ ;  $r^2=,059$ ;  $F=8,787$ ;  $p<,05$ ), contribuindo para explicar 5,9% da variância encontrada nos resultados naquela dimensão

**Tabela 57** - Escala Revista de Orientação para a Vida e valor preditivo das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares na dimensão Otimismo

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>Ajustado</b>					
Satisfação Escolar	,244	,059	,053	,244	2,964	8,787*

\*\* p<.01. /\* p<.05\*\*

No que concerne a dimensão “Pessimismo” da Escala de Orientação para a Vida, constatou-se que a variável idade é a única que apresenta poder preditivo ( $r=,188$ ;  $r^2=,035$ ;  $F=5,040$ ;  $p<,05$ ), contribuindo para explicar 3,5% da variância dos resultados na referida dimensão da Escala de Orientação Para a Vida (Tabela 58).

**Tabela 58** - Escala Revista de Orientação para a Vida e valor preditivo das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares na dimensão Pessimismo

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>Ajustado</b>					
Idade	,188	,035	,028	,188	2,245	5.040*

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

#### Estudo do impacto das variáveis sociodemográficas e escolares no bem-estar subjetivo

No que se refere à influência das **variáveis sociodemográficas** no **bem-estar subjetivo**, realizou-se uma regressão linear múltipla de modo a analisar se as variáveis sociodemográficas (género, idade, nível socioeconómico) e as variáveis escolares (modalidade de formação e satisfação escolar) influenciavam os níveis de bem-estar subjetivo globais.

A partir dos resultados obtidos constatou-se que nenhuma das variáveis sociodemográficas e escolares apresentou poder preditivo no nível de bem-estar subjetivo global dos jovens na amostra.

Contudo foi também analisada a influência, quer das variáveis sociodemográficas, quer das variáveis escolares, nas várias dimensões da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, nomeadamente: “Satisfação com as relações familiares”; “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”; “Satisfação com a vida e emoções positivas” e “Tolerância com os outros”.

Na análise das equações de regressão realizadas verificou-se que as variáveis sociodemográficas e escolares consideradas não influenciam os resultados verificados no bem-estar subjetivo reportado pelos jovens nas dimensões “Satisfação nas relações

com outras pessoas importantes” e “Satisfação com a vida e emoções positivas” desta escala.

No que se refere à dimensão “Satisfação com as relações familiares” observou-se que o nível socioeconómico é a única variável com valor preditivo no bem-estar observado nesta dimensão da Escala de Bem-Estar Subjetivo ( $r=,232$ ;  $r^2=,054$ ;  $F=7,876$ ;  $p\leq,01$ ), cujos resultados constam da Tabela 59. Pode considerar-se assim que o facto de os jovens pertencerem a um nível socioeconómico médio contribui para elevar o nível de bem-estar ao nível da satisfação com as relações familiares.

**Tabela 59 – Resultados na dimensão “Satisfação com as Relações Familiares” da EBESA e valor Preditivo das variáveis sociodemográficas**

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Nível socioeconómico	,232	,054	,047	,232	2,806	7,876**

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p\leq,01$ ; \* $p<,05$

Relativamente à dimensão “Tolerância com os outros” verificou-se que, em conjunto, as variáveis satisfação escolar e idade, apresentam poder preditivo ( $r=,313$ ;  $r^2=,098$ ;  $F=7,371$ ;  $p\leq,01$ ) contribuindo para explicar 9,8% da variância verificada nos resultados obtidos naquela dimensão do bem-estar subjetivo (Tabela 60). Considera-se, deste modo, que os jovens mais novos e os que encontram mais satisfeitos com a escola, apresentam um maior nível de bem-estar subjetivo no que se refere à tolerância com os outros.

**Tabela 60 - Resultados na dimensão “Tolerância com os Outros” da EBESA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares**

<b>Modelo</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
1 Satisfação Escolar	,219	,048	,041	,219	2,626**	6,895**
2 Satisfação Escolar	,313	,098	,085	,230	2,826**	7,371**
Idade				-,224	-2,742**	

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p\leq,01$ ; \* $p<,05$

Realizaram-se igualmente equações de regressão múltipla de modo a avaliar a influência das variáveis sociodemográficas e das variáveis escolares nas restantes dimensões da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, designadamente, “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” e “Satisfação com a Vida e



Emoções Positivas”, constatando-se que nenhuma das variáveis consideradas influencia, de modo estatisticamente significativo, os resultados nos níveis de bem-estar subjetivo verificados nestas dimensões.

#### Estudo do impacto das variáveis sociodemográficas e escolares no bem-estar psicológico

Procedeu-se também a uma análise de regressão linear múltipla considerando a influência das **variáveis sociodemográficas** (género, idade, nível socioeconómico) e das **variáveis escolares** (modalidade de formação e satisfação escolar) no **bem-estar psicológico**.

A partir dos resultados obtidos verificou-se que a variável satisfação escolar é a única que influencia o nível do bem-estar psicológico global, apresentando poder preditivo nos resultados obtidos nesta escala ( $r=,270$ ;  $r^2=,073$ ;  $F=10,974$ ;  $p\leq,01$ ), contribuindo para explicar 7,3% da variância encontrada (Tabela 61).

**Tabela 61 - Resultados na Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) e valor preditivo das variáveis sociodemográficas**

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> ajustado</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
Satisfação Escolar	,270	,073	,067	,270	3,313**	10,974**

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p\leq,01$ ; \* $p<,05$

Procedeu-se igualmente à realização de uma equação de regressão múltipla considerando como variáveis dependentes as várias dimensões da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes a saber: Objetivos na Vida; Aceitação Pessoal; Autonomia; Domínio do Meio, Crescimento Pessoal e Relações Positivas com os outros.

No que se refere à dimensão Autonomia, verificou-se que a variável género apresenta poder preditivo ( $r=,230$ ;  $r^2=,053$ ;  $F=7,793$ ;  $p<,01$ ), contribuindo para explicar 4,6% da variância encontrada no nível de bem-estar observado naquela dimensão (Tabela 62). Considera-se assim que as raparigas apresentam maior bem-estar psicológico no que se refere à autonomia, conforme anteriormente verificado na análise diferencial realizada anteriormente.

**Tabela 62** - Resultados na dimensão “Autonomia” da EBEPa e valor preditivo das variáveis sociodemográficas

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Gênero	,230	,053	,046	,230	2,792	7,793**

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

Relativamente à dimensão “Domínio do Meio” constatou-se que, em conjunto, as variáveis idade e satisfação escolar, influenciam o bem-estar observado nesta dimensão, apresentando poder preditivo ( $r=,333$ ;  $r^2=,111$ ;  $F=8,600$ ;  $p=,000$ ), contribuindo para explicar 11,1% da variância observada nos resultados na referida dimensão do bem-estar psicológico (Tabela 63). Os resultados obtidos sugerem que em os jovens mais velhos e os que se encontram mais satisfeitos com a escola, tendem a apresentar maior nível de bem-estar psicológico no domínio do meio.

**Tabela 63** - Resultados na dimensão “Domínio do Meio” da EBEPa e valor preditivo das variáveis sociodemográficas

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Idade	,269	,072	,066	,269	3,295**	10,858**
Idade	,333	,111	,098	,257	3,196**	8,600***
Satisfação Escolar				,196	2,440**	

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

Na dimensão “Crescimento Pessoal”, observou-se a influência da variável satisfação escolar, a qual apresenta poder preditivo nos resultados verificados nesta dimensão ( $r=,169$ ;  $r^2=,028$ ;  $F=4,063$ ;  $p<,05$ ), contribuindo para explicar 2,8% da variância dos resultados (Tabela 64). Considera-se assim que quanto mais os jovens se encontram satisfeitos com a escola maior bem-estar reportam na dimensão crescimento pessoal.

**Tabela 64** - Resultados na dimensão “Crescimento Pessoal” da EBEPa e valor preditivo das variáveis sociodemográficas

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Satisfação Escolar	,169	,028	,021	,169	2,016	4,063*

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

Ao nível da dimensão “Relações Positivas” observou-se que a variável idade apresenta poder preditivo nos resultados obtidos nesta dimensão do bem-estar psicológico ( $r=,253$ ;  $r^2=,064$ ;  $F=9,532$ ;  $p<,01$ ), contribuindo para explicar 6,4% da variância encontrada (Tabela 65). Os resultados parecem sugerir que os jovens mais velhos reportam menor bem-estar ao nível das relações positivas.

**Tabela 65** - Resultados na dimensão “Relações Positivas” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Idade	,253	,064	,057	-,253	-3,087**	9,532**

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \* $p<,05$

Na dimensão “Objetivos na Vida” a variável satisfação escolar apresentou poder preditivo nos resultados obtidos nesta dimensão ( $r=,267$ ;  $r^2=,071$ ;  $F=10,658$ ;  $p<,01$ ), contribuindo para explicar 7,1% da variância dos resultados (Tabela 66). Estes resultados sugerem que quanto maior é a satisfação escolar maior será o nível de bem-estar ao nível dos objetivos de vida.

**Tabela 66** - Resultados na dimensão “Objetivos na Vida” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Satisfação Escolar	,267	,071	,065	,267	3,265	10,658**

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \* $p<,05$

Por fim, no que se refere à dimensão “Aceitação Pessoal” a variável satisfação escolar apresentou poder preditivo nos resultados obtidos nesta dimensão ( $r=,310$ ;  $r^2=,096$ ;  $F=14,746$ ;  $p=,000$ ), contribuindo para explicar 9,6% da variância dos resultados (Tabela 67). Deste modo, quanto mais satisfeitos os jovens se encontram com a escola, melhor se aceitam a si próprios.

**Tabela 67** - Resultados na dimensão “Aceitação Pessoal” da EBEPA e valor preditivo das variáveis sociodemográficas

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Satisfação Escolar	,310	,096	,089	,310	3,840***	14,746***

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \* $p<,05$

### Estudo do impacto das expectativas futuras no bem-estar subjetivo

Realizou-se uma equação de análise de regressão linear múltipla considerando como variável preditora a **escala de expectativas positivas futuras** e a sua influência no **bem-estar subjetivo**, bem como nas várias dimensões da escala de bem-estar subjetivo, designadamente: “Satisfação com as relações familiares”; “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”, Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” e “Tolerância com os outros” (Tabela 68). De acordo com os resultados obtidos, as expectativas positivas futuras apresentam poder preditivo, contribuindo para explicar 16,4 % da variância do nível global de bem-estar subjetivo ( $r=,405$ ;  $r^2=,164$ ;  $F=28,439$ ;  $p=,000$ ). Deste modo, o facto de se apresentar expectativas positivas futuras parece contribuir para elevar o nível global de bem-estar subjetivo.

**Tabela 68** – Resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras

		<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b> <b>ajustado</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
Expectativas Positivas Futuras		,405	,164	,158	,405	5,333***	28,439***

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \* $p < ,05$

Foram ainda realizadas equações de regressão linear múltipla considerando cada uma das dimensões do bem-estar subjetivo verificando-se as expectativas positivas futuras apresentam poder preditivo na variância dos resultados em todas as dimensões do bem-estar subjetivo.

Assim, observaram-se resultados estatisticamente significativos na “Satisfação com as relações familiares” ( $r=,286$ ;  $r^2=,082$ ;  $F=13,231$ ;  $p=,000$ ) explicando 8,2% da variância encontrada (Tabela 69); na “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” ( $r=,273$ ;  $r^2=,074$ ;  $F=11,820$ ;  $p=,000$ ) explicando 7,4% da variância (Tabela 70); na “Satisfação com a vida e emoções positivas” ( $r=,412$ ;  $r^2=,170$ ;  $F=29,882$ ;  $p=,000$ ) explicando 17 % da variância (Tabela 71) e, por último, na dimensão “Tolerância com os outros” ( $r=,166$ ;  $r^2=,028$ ;  $F=4,166$ ;  $p < ,05$ ), explicando apenas 0,2% da variância (Tabela 72).

**Tabela 69** - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação com as relações familiares” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras

		<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
		<b>ajustado</b>					
Expectativas	Positivas	,286	,082	,076	,286	3,637***	13,231***
Futuras							

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

**Tabela 70** - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras

		<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
		<b>ajustado</b>					
Expectativas	Positivas	,273	,074	,068	,273	3,438***	11,820***
Futuras							

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

**Tabela 71** - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação com a vida e emoções positivas” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras

		<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
		<b>ajustado</b>					
Expectativas	Positivas	,412	,170	,164	,412	5,466***	29,882***
Futuras							

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

**Tabela 72** - Resultados obtidos na dimensão “Tolerância com os outros” da EBESA e valor preditivo das Expectativas Positivas Futuras

		<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
		<b>ajustado</b>					
Expectativas	Positivas	,166	,028	,021	,166	2,041*	4,166*
Futuras							

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

Em síntese, verificou-se que as expectativas positivas futuras parecem desta forma contribuir para elevar não só o nível global de bem-estar subjetivo como também em todas as suas dimensões, em particular no que se refere à satisfação com a vida e às emoções positivas.

### Estudo do impacto da Orientação para a Vida nas Expectativas Futuras

Analisou-se o valor preditivo da **orientação para a vida** (otimismo e pessimismo) nas **expectativas positivas futuras** dos jovens através do cálculo de equação de regressão linear múltipla (Tabela 73).

A partir da análise efetuada verificou-se que o modo de orientação para a vida prediz as expectativas positivas futuras dos adolescentes na amostra. Mais concretamente uma orientação para a vida, tendencialmente mais otimista ou, pelo contrário menos pessimista, apresenta poder preditivo das expectativas positivas futuras, ( $r=,528$ ;  $r^2=,278$ ;  $F=28,359$ ;  $p=,000$ ), explicando, em conjunto, 27,8% da variância encontrada. Os resultados sugerem por um lado, que quanto mais elevado for o nível de otimismo mais positivas serão as expectativas quanto ao futuro. Por outro lado, quanto menor for o nível de pessimismo, mais positivas serão as expectativas futuras.

**Tabela 73** - Resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras e valor preditivo das dimensões Otimismo e Pessimismo da Escala de Orientação para a Vida (EROV)

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Beta	t	F
1 Otimismo	,465	,216	,211	,465	6,693***	40,870***
2 Otimismo	,528	,278	,269	,376	5,046***	28,359***
Pessimismo				-,265	-3,555**	

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \* $p < ,05$

### Estudo do impacto da Orientação para a Vida no Bem-Estar Subjetivo

Analisou-se o valor preditivo da **orientação para a vida** no **bem-estar subjetivo**. Na análise da equação de regressão linear múltipla verificou-se que uma orientação para a vida otimista contribui para explicar a variância dos resultados observada no nível de global de bem-estar subjetivo dos jovens ( $r=,344$ ;  $r^2=,118$ ;  $F=19,697$ ;  $p=,000$ ), explicando 11,8% da variância encontrada (Tabela 74).

**Tabela 74** - Resultados obtidos na Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBESA) e valor preditivo das dimensões Otimismo da Escala de Orientação para a Vida (EROV)

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Beta	t	F
Otimismo	,344	,118	,112	,344	4,438***	19,697***

\*\*\* $p=,000$ ; \*\*  $p \leq ,01$ ; \* $p < ,05$

Contudo, observou-se também que uma orientação para a vida pessimista não contribui para explicar de modo estatisticamente significativa a variância dos resultados no nível de bem-estar subjetivo global. Considera-se assim que quanto mais elevado for o nível de otimismo maior será o nível de bem-estar subjetivo.

Foi também analisado o valor preditivo das dimensões Otimismo e Pessimismo da Escala de Orientação para a Vida nas várias dimensões do bem-estar subjetivo, respetivamente, “Satisfação com as relações familiares”; “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes”; “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” e “Tolerância com os outros”. A partir dos resultados obtidos na equação de regressão linear múltipla não se verificou nenhuma influência da orientação de vida (Otimismo e Pessimismo) nos resultados obtidos nas dimensões “Satisfação com as relações familiares” e “Tolerância com os outros” da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes.

No entanto, verificou-se que uma orientação de vida otimista contribui de modo estatisticamente significativo para a variância dos resultados nas dimensões “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” e “Satisfação com a vida e emoções positivas” do bem-estar subjetivo (Tabela 75 e 76).

**Tabela 75 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação nas Relações com outras pessoas importantes” da EBESA e valor preditivo das dimensões Otimismo da EROV**

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Otimismo	,238	,056	,050	,344	2,985**	8,909**

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

**Tabela 76 - Resultados obtidos na dimensão “Satisfação com a Vida e emoções positivas” da EBESA e valor preditivo das dimensões Otimismo da EROV**

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
Otimismo	,380	,145	,139	,380	5,020***	25,201***

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

Deste modo, a orientação de vida otimista surge como preditor da “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” ( $r=,238$ ;  $r^2=,056$ ;  $F=8,909$   $p<,01$ ) e da “Satisfação com a vida e emoções positivas” ( $r=,380$ ;  $r^2=,145$ ;  $F=25,201$   $p=,000$ ), explicando respetivamente 0,5% e 14,5% da variância encontrada nos resultados

### Estudo do impacto do Bem-Estar Psicológico nas Expectativas Positivas Futuras

De modo a analisar o valor preditivo do **bem-estar psicológico** nas **expectativas positivas futuras** foram realizadas equações de regressão linear múltiplas (Tabela 77).

**Tabela 77 - Resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras e valor preditivo da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
BEP-Global	,578	,334	,329	,578	8,637***	74,592***

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

Relativamente ao nível de bem-estar psicológico global verificou-se que este apresenta poder preditivo ( $r=,578$ ;  $r^2=,334$ ;  $F=74,592$ ,  $p=,000$ ) contribuindo para explicar 3,3% da variância dos resultados da Escala de Expectativas Positivas Futuras. Estes resultados sugerem que quanto mais elevado for o nível de bem-estar psicológico mais positivas serão as expectativas positivas futuras.

Foi também analisada a influência das diversas dimensões do bem-estar psicológico nas expectativas positivas futuras (Tabela 78).

**Tabela 78 - Resultados obtidos na EPPF e valor preditivo das dimensões “Objetivos na Vida e “Crescimento Pessoal” da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)**

<b>Modelo</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>F</b>
	<b>ajustado</b>					
1. Objetivos na Vida	,533	,284	,279	,533	7,684***	59,050***
2. Objetivos na Vida	,586	,344	,335	,383	4,906***	38,749***
Crescimento Pessoal				,287	3,674***	

\*\*\*p= ,000; \*\* p ≤,01; \*p<,05

A partir dos resultados obtidos, observou-se que apenas as dimensões “Objetivos na Vida” e “Crescimento Pessoal” apresentam poder preditivo ( $r=,586$ ;  $r^2=,344$ ;  $F=38,749$ ,  $p=,000$ ), contribuindo em conjunto, para explicar 34,4% da variância encontradas nos resultados obtidos na Escala de Expectativas Positivas Futuras, sendo que não se verifica nenhuma influência estatisticamente significativa por parte das restantes dimensões do bem-estar psicológico.



De acordo com os resultados obtidos, o bem-estar psicológico dos jovens na amostra contribui para prever as suas expectativas positivas futuras a um nível estatisticamente significativo, sendo principalmente responsáveis por esta influência o nível de bem-estar sentido em relação aos objetivos na vida e crescimento pessoal. Ou seja, os resultados remetem para a importância de ter objetivos na vida e de desenvolvimento pessoal no modo como se perspetiva o futuro, contribuindo para que este seja encarado de modo mais positivo.

Estudo do impacto das variáveis sociodemográficas, variáveis escolares, bem-estar psicológico, expectativas futuras e orientação para a vida no bem-estar subjetivo

Com o objetivo de testar se hipótese principal formulada para este estudo elaborou-se um modelo, o qual contemplou as variáveis sociodemográficas, as variáveis escolares, o bem-estar psicológico, as expectativas positivas futuras e a orientação para a vida (otimismo versus pessimismo), encontrando-se os resultados da regressão hierárquica realizada na Tabela 79.

**Tabela 79 - Síntese dos resultados da regressão hierárquica para a variável dependente BES**

Modelo	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ajustado	F	Sig F
1	,133	,018	,018	,746	,527
2	,227	,052	,052	,942	,477
3	,647	,419	,419	6,369	,000
4	,663	,440	,440	6,390	,000
5	,664	,441	,441	5,518	,000

Nota: Entraram no bloco 1 as variáveis: Nível Socioeconómico, Género, Idade; No bloco 2, as variáveis Nível Socioeconómico, Género, Idade, Satisfação Escolar, Congruência (aspirações e expectativas), Modalidade de Formação, Percurso Escolar; No bloco 3, as variáveis Nível Socioeconómico, Género, Idade, Satisfação Escolar, Congruência (aspirações e expectativas), Modalidade de Formação, Percurso Escolar, Crescimento Pessoal (CP), Domínio do Meio (DM), Autonomia (AU), Relações Positivas (RP), Objetivos na Vida (OV), Aceitação Pessoal (AP); No bloco 4, as variáveis Nível Socioeconómico, Género, Idade, Satisfação Escolar, Congruência (aspirações e expectativas), Modalidade de Formação, Percurso Escolar, Crescimento Pessoal (CP), Domínio do Meio (DM), Autonomia (AU), Relações Positivas (RP), Objetivos na Vida (OV), Aceitação Pessoal (AP), e Expectativas Positivas Futuras (EXP\_PF); No bloco 5, as variáveis Nível Socioeconómico, Género, Idade, Satisfação Escolar, Congruência (aspirações e expectativas), Modalidade de Formação, Percurso Escolar, Crescimento Pessoal (CP), Domínio do Meio (DM), Autonomia (AU), Relações Positivas (RP), Objetivos na Vida (OV), Aceitação Pessoal (AP), Expectativas Positivas Futuras (EXP\_PF) e Otimismo e Pessimismo.

As variáveis referidas foram submetidas a uma regressão múltipla hierárquica, em que, no primeiro bloco, se considerou as variáveis sociodemográficas (género, idade

e nível socioeconómico), no segundo bloco, as variáveis escolares (percurso escolar, satisfação escolar e congruência entre aspirações e expectativas escolares), no terceiro bloco, as várias dimensões do bem-estar psicológico (Autonomia, Domínio do Meio, Crescimento Pessoal, Relações Positivas, Objetivos na Vida e Aceitação Pessoal), no quarto bloco, as expectativas positivas futuras e, por último, a orientação para a vida (Otimismo e Pessimismo). Como variável dependente considerou-se o nível de bem-estar subjetivo global.

A partir da análise dos resultados observou-se que os blocos 1 (variáveis sociodemográficas) e 2 (variáveis escolares) não contribuem para explicar, de modo estatisticamente significativo, a variância no bem-estar subjetivo. Contudo, verificou-se, que a partir do bloco 3, as variáveis consideradas começam a apresentar poder explicativo da variância do bem-estar subjetivo. No bloco 5, quando consideradas conjuntamente as variáveis sociodemográficas, escolares, o bem-estar psicológico, as expectativas positivas futuras e a orientação para a vida, verifica-se que estas são responsáveis por 44,1% da variância observada do bem-estar subjetivo.

Na tabela 80 são apresentados os respetivos coeficientes de regressão para cada uma das variáveis. Como referido anteriormente verifica-se que no bloco um e no bloco dois, as variáveis sociodemográficas e escolares não apresentam poder preditivo no bem-estar subjetivo. Contudo, no bloco três, quando são introduzidas as variáveis relativas ao bem-estar psicológico verificou-se que as dimensões “Domínio do Meio” ( $\beta=,350$ ;  $t=4,109$ ;  $p=,000$ ), “Relações Positivas” ( $\beta=,271$ ;  $t=3,170$ ;  $p=,003$ ) e “Aceitação Pessoal” ( $\beta=,259$ ;  $t=2,290$ ;  $p=,024$ ) que explicam a variância. Quando é introduzido o quarto bloco, o maior poder preditivo continua a estar atribuído as dimensões anteriormente referidas, designadamente “Domínio do Meio” ( $\beta=,316$ ;  $t=3,697$ ;  $p=,000$ ), “Relações Positivas” ( $\beta=,248$ ;  $t=2,825$ ;  $p=,006$ ) e “Aceitação Pessoal” ( $\beta=,266$ ;  $t=2,389$ ;  $p=,019$ ), surgindo também como poder preditivo a dimensão “Objetivos na vida” ( $\beta=-,238$ ;  $t=-2,158$ ;  $p=,033$ ) e as expectativas positivas futuras ( $\beta=,190$ ;  $t=2,071$ ;  $p=,041$ ). Por sua vez, quando se introduz o quinto bloco, o maior poder preditivo continua a estar atribuído ao “Domínio do Meio” ( $\beta=,321$ ;  $t=3,665$ ;  $p=,000$ ), “Relações Positivas” ( $\beta=,241$ ;  $t=2,679$ ;  $p=,008$ ) e “Aceitação Pessoal” ( $\beta=,255$ ;  $t=2,191$ ;  $p=,030$ ) e “Objetivos na vida” ( $\beta=-,239$ ;  $t=-2,137$ ;  $p=,035$ ) deixando as expectativas positivas futuras de exercer efeito preditivo.

**Tabela 80 - Coeficientes de regressão hierárquica para a variável dependente BES**

<b>Modelo</b>	<b>Variáveis</b>	<b>B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>Sig</b>
<b>1</b>	Gênero	-,239	-,021	-,238	,812
	Idade	,006	,001	,010	,992
	Nível Socioeconômico	1,449	,133	1,363	,175
<b>2</b>	Gênero	-,306	-,027	-,294	,769
	Idade	,093	,015	,083	,934
	Nível Socioeconômico	1,436	,132	1,297	,197
	Percurso Escolar	-,314	-,052	-,276	,783
	Satisfação Escolar	,310	,126	1,396	,165
	Modalidade de Formação	,235	,018	,161	,873
	Congruência Aspirações e Expectativas	1,425	,123	1,346	,181
<b>3</b>	Gênero	-,930	-,083	-1,031	,305
	Idade	-,190	-,030	-,207	,836
	Nível Socioeconômico	,717	,066	,786	,433
	Percurso Escolar	-,737	-,122	-,796	,428
	Satisfação Escolar	,013	,005	,069	,945
	Modalidade de Formação	1,478	,113	1,223	,224
	Congruência Aspirações e Expectativas	,642	,055	,737	,462
	BEP Autonomia	,252	,124	1,316	,191
	BEP Domínio do Meio	,977	,350	4,109	,000
	BEP Crescimento Pessoal	,108	,046	,501	,617
	BEP Relações Positivas	,556	,271	3,070	,003
	BEP Objetivos na Vida	-,315	-,181	-1,674	,097
	BEP Aceitação Pessoal	,415	,259	2,290	,024
<b>4</b>	Gênero	-1,188	-,106	-1,322	,189
	Idade	,050	,008	,054	,957
	Nível Socioeconômico	,601	,055	,667	,506
	Percurso Escolar	-,931	-,154	-1,013	,313
	Satisfação Escolar	,057	,023	,302	,763
	Modalidade de Formação	1,552	,118	1,302	,196
	Congruência Aspirações e Expectativas	,504	,043	,586	,559
	BEP Autonomia	,238	,117	1,263	,209
	BEP Domínio do Meio	,883	,316	3,697	,000
	BEP Crescimento Pessoal	,006	,003	,027	,978
	BEP Relações Positivas	,509	,248	2,825	,006
	BEP Objetivos na Vida	-,413	-,238	-2,158	,033
	BEP Aceitação Pessoal	,427	,266	2,389	,019
	Expectativas Positivas Futuras	,385	,190	2,071	,041
<b>5</b>	Gênero	-1,147	-,102	-1,240	,218
	Idade	,009	,001	,010	,992
	Nível Socioeconômico	,668	,061	,726	,469
	Percurso Escolar	-,868	-,144	-,919	,360
	Satisfação Escolar	,050	,020	,261	,794
	Modalidade de Formação	1,450	,111	1,167	,246
	Congruência Aspirações e Expectativas	,466	,040	,535	,594
	BEP Autonomia	,240	,118	1,260	,210
	BEP Domínio do Meio	,895	,321	3,665	,000
	BEP Crescimento Pessoal	,017	,007	,076	,939
	BEP Relações Positivas	,494	,241	2,679	,008
	BEP Objetivos na Vida	-,416	-,239	-2,137	,035
	BEP Aceitação Pessoal	,409	,255	2,191	,030
	Expectativas Positivas Futuras	,359	,177	1,694	,093
	OPV Otimismo	,150	,044	,423	,673
	OPV Pessimismo	,055	,023	,284	,777

Abreviaturas: BEP – Bem-Estar Psicológico; OPV – Orientação para a Expectativas para a Vida

Em suma, as dimensões do bem-estar psicológico “Domínio do Meio”, “Relações Positivas” “Aceitação de Pessoal” e “Objetivos na Vida” revelaram-se assim como as variáveis que melhor predizem o bem-estar subjetivo, não se verificando influência das variáveis sociodemográficas e escolares, nem no modo de orientação para a vida (otimista versus pessimista) enquanto as expectativas positivas futuras só se revelam poder preditivo do bem-estar subjetivo quando tidas em conjunto apenas com as variáveis sociodemográficas, escolares e de bem-estar psicológico. Verifica-se assim uma relação de influência do bem-estar psicológico no bem-estar subjetivo, a qual é explicada apenas por algumas das dimensões do bem-estar psicológico.

## CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1. Satisfação escolar, Aspirações e Expectativas após o 9.º ano de escolaridade

No que se refere à **satisfação escolar** demonstrada pelos jovens na amostra verificou-se que a grande maioria refere gostar de frequentar a escola (70%) não se verificando diferenças estatisticamente significativas, quando analisados os resultados na satisfação escolar, entre os rapazes e as raparigas, quanto à idade, ao nível socioeconómico, em relação à modalidade de formação frequentada (ensino regular versus cursos de educação), história escolar dos jovens (retenções sofridas) e congruência entre as aspirações e expectativas escolares. Estes resultados remetem para o facto da satisfação com a frequência da escola ser relativamente independente destes fatores. Contudo, uma percentagem considerável de alunos na amostra, cerca de 24%, não se considera satisfeito com a escola. Importa pois perceber quais são os fatores que estão na origem desta insatisfação na medida em que são provavelmente estes os alunos que se encontram mais afastados da vida escolar, não perspectivando a escola como um meio de desenvolvimento das suas potencialidades e como uma preparação para a vida adulta.

Relativamente ao **percurso escolar** dos jovens na amostra, ou seja, se estes sofreram ou não retenção ao longo do seu percurso escolar, verificaram-se diferenças significativas entre os alunos que se encontram a frequentar o ensino regular e os alunos a frequentar cursos de educação e formação, sendo que os últimos apresentam mais retenções ao longo do seu percurso escolar. Constata-se assim que os alunos que procuram alternativas ao ensino regular são sobretudo aqueles já se confrontaram com insucesso ao longo da sua vida escolar. No entanto, como referido anteriormente, este fator (retenção) não parece interferir na satisfação escolar dos alunos, uma vez que não se verificaram, na amostra diferenças entre os jovens com e sem retenções ao nível da satisfação escolar. Esta constatação poderá remeter para a existência de outras variáveis existentes no contexto escolar as quais serão responsáveis pela satisfação com a frequência da escola. Importa pois perceber que fatores poderão contribuir para um aumento da satisfação escolar, pois aqueles jovens mais satisfeitos com a escola são os que possivelmente irão investir mais nos seus percursos escolares.

Quanto às **aspirações e projetos escolares formulados** após o 9.º ano a maioria pretende prosseguir os seus estudos (69%), enquanto cerca de 19% dos jovens, deseja estudar e trabalhar simultaneamente, sendo que apenas uma minoria (3%) deseja

abandonar os estudos para começar a trabalhar e os restantes não formularam projetos ou ainda estão indecisos quanto aos mesmos. O prosseguimento de estudos parece ser assim uma vontade expressa pela maioria dos jovens e uma continuação natural do seu percurso de vida.

No que diz respeito aos **sentimentos manifestados face aos projetos** formulados cerca de 34% dos jovens refere sentir-se seguros, 24% indecisos, 21% otimistas, 9% confusos e 4% esclarecidos. Estes resultados parecem sugerir que apenas metade dos alunos da amostra revela segurança e otimismo quanto ao seu projeto. Eventualmente estes jovens são os que apresentam uma maior consistência e compromisso com a sua tomada de decisão vocacional. Pelo contrário, poderá ser que no outro grupo, os alunos ainda não tenham reunido a informação necessária à sua tomada de decisão, podendo também estar a natureza da sua decisão dependente do sucesso escolar do ano de escolaridade que se encontram a frequentar. Estes alunos poderão ser mais sensíveis a intervenções de natureza vocacional, possivelmente necessitando de um maior orientação e auxílio na definição dos seus projetos escolares e profissionais, por parte dos técnicos, professores e outros agentes educativos,

Quanto ao **nível de escolaridade desejado**, as intenções dos jovens distribuem-se entre o concluir o 9.º ano de escolaridade, embora em minoria, e o realizar um Doutoramento, sendo que a maioria refere intenções intermédias de formação (12.º ano, curso de especialização tecnológica, licenciatura, mestrado). Os resultados parecem indicar que a maioria dos jovens (91,6%) pretende prosseguir estudos para além do 9.º ano de escolaridade. Contudo, ao formular os seus projetos a maioria das intenções formuladas dividem-se sobretudo, num extremo, em querer concretizar, níveis de escolaridade mas imediatos sequencialmente, como concluir 12.º ano de escolaridade e, num outro extremo, formulam como intenção concluir níveis de formação superior mais elevados (Doutoramento).

Relativamente ao nível de escolaridade esperado, ou seja, que os jovens esperam conseguir alcançar, uma minoria acredita conseguir o 9.º ano de escolaridade e a maioria o 12.º ano distribuindo-se os restantes jovens pelos vários níveis de educação. Verificou-se também, que de modo geral, o nível de educação ou formação que os jovens acreditam ser capazes de atingir não difere muito do desejado.

No que diz respeito à **congruência entre as aspirações (nível escolaridade desejado) e expectativas (nível de escolaridade esperado)** educacionais, a maioria dos jovens demonstrou coerência entre as suas aspirações e expectativas, contudo, uma

percentagem ainda considerável (31%) revelou ausência de congruência ao nível dos projetos educacionais formulados.

Dos jovens que apresentam incongruência entre as suas aspirações e expectativas educacionais salienta-se que a maioria destes almeja desejos mais ambiciosos, do que na realidade espera conseguir realizar, sendo que os restantes acreditam ser capazes de conseguir ir mais longe, do que para si desejam, no que se refere aos seus estudos. Esta constatação deverá ser atendida, pelos técnicos, na orientação escolar e profissional dos jovens, sendo que as incongruências entre aspirações e expectativas poderão estar na base de escolhas vocacionais pouco informadas, podendo consequentemente conduzir os jovens a desmotivação, insucesso educativo e até abandono escolar.

Considerando a relação de congruência entre aspirações e expectativas referentes ao ensino básico e secundário verificou-se que na amostra, uma minoria dos jovens deseja e espera conseguir concluir o 9.º ano de escolaridade, sendo em maioria os jovens que desejam e pretendem concluir o 12.º ano de escolaridade. Relativamente ao prosseguimento de estudos de nível superior, os jovens desejam e esperam conseguir concluir um doutoramento, sendo em menor número os que pensam ser capazes de concluir uma licenciatura, seguidos pelos que indicam um mestrado como projeto e, por último, um curso de especialização tecnológica.

Uma constatação interessante observada no presente estudo relaciona-se com o papel da **história escolar (retenções sofridas)** na **congruência entre as aspirações e expectativas educacionais** por parte dos jovens. Verificou-se que os jovens com mais retenções revelam maior congruência entre as suas aspirações e expectativas. Uma possível interpretação poderá estar relacionada com o facto de uma história escolar caracterizada por uma ou mais retenções conduzir o jovem a uma maior adequação entre aquilo que deseja e o que conseguirá, na realidade, alcançar. Na perspetiva da intervenção educativa, promover o autoconhecimento por parte dos jovens poderá impedir que seja a experiência de uma ou mais retenções escolares, a responsável pela adequação das suas aspirações e expectativas. Esta observação poderá revelar-se particularmente importante se considerarmos que percursos escolares caracterizados por uma história de retenções poderão conduzir também a uma desmotivação por projetos escolares mais ambiciosos e potenciadores do desenvolvimento pessoal dos jovens.

O **local de formação** de eleição apontado pelos jovens para a **continuação de estudos** é a Escola Secundária, seguidamente o Instituto de Emprego e Formação Profissional, seguido pelas Escolas Profissionais e, em último, as Forças Armadas, o que parece sugerir que os alunos envolvidos no presente estudo, à semelhança da população estudante do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário procuram preferencialmente as soluções que são oferecidas pelos estabelecimentos de ensino.

Quanto à **natureza do curso pretendido** para prosseguimento de estudos após o 9.º ao de escolaridade, a maioria dos jovens refere pretender optar por um Curso Científico-Humanístico, sendo que em segundo lugar indicam a preferência pela frequência de um Curso Profissional, distribuindo-se as restantes opções pelos cursos de Ensino Artístico-Especializado e de Aprendizagem. No que diz respeito à modalidade de formação pretendida verificou-se, em geral, maior indefinição e confusão na indicação da mesma, sendo que cerca de 13% (N=21) dos alunos manifesta estar indeciso quanto à natureza da escolha a efetuar e 9% (N=14) não respondeu a esta questão.

No que se refere aos Cursos Científico-Humanísticos a maioria dos jovens tenciona optar pelo Curso de Ciências Tecnologias, e seguidamente pelos cursos de Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas No Ensino Artístico Especializado, a maioria dos alunos prefere cursos na área das Artes Visuais, os quais são seguidos pelos cursos de Música e Dança. Relativamente aos alunos que preferem uma formação de natureza profissionalizante (Curso Profissional/Curso de Aprendizagem), são apontados cursos relacionados com áreas de interesses e atividade tais como trabalhar com pessoas (Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Turismo, Técnico de Cozinha, etc.) ou trabalhar em gestão e serviços (Técnico de Informática, Técnico de Secretariado, etc.).

A tendência da grande maioria dos jovens escolher o ensino científico-humanístico tem sido referida noutros estudos realizados em Portugal (Martins, 2009; Azevedo, 1992). Contudo, verificou-se também uma tendência para um número considerável de alunos apresentar como sua intenção de escolha, alternativas ao ensino científico-humanístico, salientando-se o ensino de cariz profissional. Possivelmente esta tendência prende-se com o facto de alguns alunos deterem uma história escolar caracterizada por insucessos, o que poderá contribuir para refrear expectativas relativamente ao prosseguimento de estudos no ensino superior, podendo também



contribuir para esta situação, o nível socioeconómico dos progenitores e o ambiente sociocultural em que se inserem.

Como **projetos ou sonhos** os jovens apontam, na sua maioria, projetos de emprego ou trabalho, como por exemplo, conseguir desempenhar a profissão desejada, encontrar um emprego ou um trabalho, obter sucesso profissional ou trabalhar por conta própria. Seguidamente os projetos indicados relacionam-se com aspetos de educação ou formação tais como concretizar um curso de ensino superior ou de formação profissional. Outros projetos ou sonhos apontados pelos jovens na amostra remetem para o desejo de obter uma boas condições e qualidade de vida, constituir uma família, viajar e ir viver para fora do seu país. O facto da maioria dos jovens ter referido projetos que se relacionam com a sua transição vocacional, tanto no que diz respeito à sua educação e formação como ao acesso ao mundo do trabalho, remete para a importância da intervenção ao nível da orientação vocacional junto dos jovens nesta fase de desenvolvimento.

Deste modo, trabalhar com os jovens no sentido de os auxiliar a construir objetivos e elevar as suas aspirações, definindo e estabelecendo prioridades, parece ser fundamental para que o caminho a percorrer no seu futuro seja o mais bem-sucedido possível. Esta tarefa deverá ser desenvolvida tanto em contexto educativo, quer pelos agentes de educação, como pela família e restantes membros da sociedade, os quais poderão desempenhar um papel ativo na preparação do futuro dos jovens.

## **5.2. Expectativas Positivas Futuras**

No que se refere à natureza das expectativas dos jovens quanto ao futuro, tendencialmente mais otimistas, a fase de vida em que se encontram (juventude) e o modo como encaram o presente, vivendo o momento e projetando menos o futuro, ou perspetivando-o de um modo mais fantasioso, são fatores que poderão contribuir para uma visão mais fantasiosa ou “mais cor-de-rosa” e consequentemente mais otimista.

No que se refere ao **género**, as diferenças, embora marginais, verificadas na natureza das expectativas, as quais remetem para uma tendência de maior otimismo, por parte das raparigas, poderão ser interpretadas em termos da educação parental. No sul da Europa, especialmente nos países mediterrânicos, verifica-se uma tendência para uma maior responsabilização das raparigas em detrimento dos rapazes. Possivelmente este tipo de educação contribui para que as raparigas se sintam melhor preparadas para enfrentar os desafios inerentes ao futuro, permitindo-lhes encara-lo de um modo mais

realista e ao mesmo tempo mais otimista, uma vez que assumem, privilegiadamente, um papel ativo na responsabilização e construção das suas vidas.

Relativamente à **idade**, os resultados remetem para a ausência de diferenças estatisticamente significativas nas expectativas positivas quanto ao futuro. De modo a poder afirmar com maior segurança esta constatação, seria desejável que os grupos etários considerados fossem maiores, uma vez que esses resultados poderão não ser conclusivos.

Atendendo ao facto de não se verificaram diferenças nas expectativas em função do **nível socioeconómico**, poderá ser avançada como eventual explicação, a natureza das expectativas, tendencialmente mais otimistas, constituir uma característica desta faixa etária, a qual parece ser independente do nível socioeconómico. Esta observação poderá ser proveitosa quando são planeadas intervenções juntos dos jovens no sentido de os equipar com competências para lidar com o futuro, uma vez que o modo como o encaram à partida poderá ser determinante para as ações que empreendem para o preparar.

No que diz respeito à **modalidade de formação frequentada** e considerando a ausência de diferenças estatisticamente significativas nas expectativas positivas quanto ao futuro entre os alunos a frequentar o ensino regular e os alunos a frequentar cursos de educação e formação, poderá equacionar-se que a forma como os jovens encaram o futuro não depende do tipo de ensino. Esta constatação poderá ser útil ao aconselhamento em momentos de decisão escolar, uma vez que o tipo de curso escolhido não parece interferir com as expectativas relativamente ao futuro. Contudo e atendendo a que os alunos na amostra não se encontravam equitativamente distribuídos, pertencendo maioritariamente ao ensino regular, as relações retiradas deverão ser interpretadas cautelosamente, uma vez que os resultados obtidos poderão refletir assimetrias na amostra.

No que se refere à **congruência entre as expectativas e aspirações escolares** observou-se que este fator não se reflete na natureza das expectativas futuras dos jovens. A este respeito poderá concluir-se que a história escolar ou a congruência relativamente aos projetos educacionais dos jovens não os impede de um olhar positivo e esperançoso acerca do futuro.

Relativamente à **história escolar** dos jovens, ou seja, se estes experienciaram ou não uma ou mais retenções ao longo do seu percurso escolar, esta não parece afetar as suas expectativas positivas futuras.

Ao nível das expetativas positivas futuras não foram observadas diferenças em função da satisfação escolar, podendo ser considerado que esta perspetiva temporal não parece ser afetada por questões relacionadas com a vida escolar no presente.

### **5.3.Orientação para a Vida**

Os jovens na amostra apresentam uma orientação para a vida tendencialmente mais otimista, evidenciando ao mesmo tempo um menor nível de pessimismo. O modo como os jovens, na amostra, encaram a vida de modo mais otimista pode mais uma vez estar relacionado a fase de vida em que se encontram e com as crenças que existem relativamente à vida, de modo geral, bem como ao futuro que para si antecipam, deixando antever um olhar esperançoso sobre o mesmo.

Considerando o **género**, na amostra não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, nem no Otimismo nem no Pessimismo, entre os rapazes e as raparigas. Contudo, os resultados do presente estudo apontam para uma tendência de um maior otimismo por parte dos rapazes na amostra, os quais poderão ser interpretados em função de uma maior descontração relativamente à vida demonstrada pelo sexo masculino e por uma maior preocupação e envolvimento, por parte das raparigas, as quais, em geral, lidam com a realidade de um modo mais direto, responsável e participativo. Todavia, os resultados não são coincidentes com os de outros estudos, onde os sujeitos pertencentes ao sexo masculino apresentaram resultados significativamente mais elevados na escala de otimismo do que os pertencentes ao sexo feminino (Albery & Messer, 2005, Gaspar et. al, 2009). O facto dos resultados obtidos não reproduzirem os de estudos anteriores, nomeadamente no que se refere à escala de otimismo, poderá estar relacionado com características da amostra.

Os jovens na amostra não diferem no otimismo apresentado na orientação de vida quando é tida em consideração a sua **idade**. Contudo, evidenciam diferenças no pessimismo apresentado, constatando-se que os jovens mais velhos (16-17 anos) apresentam maior pessimismo do que os mais jovens (14 anos).

Os resultados obtidos não são coincidentes com os verificados por Gaspar e colaboradores (2009) os quais indiciam que as crianças entre os 10 e os 11 anos de idade apresentam valores significativamente maiores na escala de “Otimismo” quando comparados com as crianças com 12 ou mais anos de idade. Este autor verificou, ainda, que as crianças mais novas (10 e 11 anos) apresentaram valores significativamente superiores na escala de “Pessimismo” comparativamente às crianças mais velhas.

Atendendo ao verificado no presente estudo, uma possível explicação poderá estar relacionada com as pequenas dimensões de cada grupo etário, sendo as suas idades bastante aproximadas (entre os 14 e os 17 anos). Contudo, verificou-se que os jovens entre os 16 e 17 anos evidenciaram maior pessimismo quando comparados com os mais novos (14 anos), o que poderá estar relacionado com o desenvolvimento de um maior sentido de realidade e tomada de consciência relativamente aos obstáculos e dificuldades inerentes à vida e à prossecução dos seus sonhos e objetivos. Estes resultados não se verificaram, por exemplo, no estudo de Gaspar e colaboradores (2009). Possivelmente esta situação deve-se ao facto dos alunos mais velhos deterem uma história escolar caracterizada por uma ou mais retenções e se encontrarem a frequentar outras respostas educativas em alternativa ao ensino regular. Para além do referido alguns destes jovens enfrentam realidades mais difíceis, o que lhe poderá conferir uma orientação para a vida, tendencialmente mais pessimista.

A revisão de literatura sugere que o **nível socioeconómico** influencia o tipo de orientação (otimista versus pessimista) adotada pelos jovens, sendo que na amostra não se não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no Otimismo e Pessimismo, quando considerado o nível socioeconómico. No entanto, no presente estudo observou-se uma tendência para os jovens de meio socioeconómico médio apresentarem uma tendência para obter níveis de otimismo menos elevados, e simultaneamente níveis de pessimismo menos elevados do que os jovens provenientes de meio socioeconómicos baixo.

Os resultados obtidos não vão ao encontro dos referidos por Gaspar et al. (2009) no estudo de adaptação e validação da Escala Revista de Orientação para a Vida para Crianças e Adolescentes, autores que verificaram, na amostra utilizada, que os jovens cujo estatuto socioeconómico era mais elevado apresentavam maiores níveis de otimismo do que os provenientes de um estatuto socioeconómico inferior.

Uma possível explicação poderá encontrar-se no facto dos jovens mais carenciados, assumirem no meio em que se encontram e com alguma frequência, uma atitude de otimismo “inconsequente”, encontrando-se provavelmente menos preocupados relativamente ao seu futuro, contudo encarando-o ao mesmo tempo de um modo menos esperançoso, devido a variáveis circunstanciais que poderão ser limitadoras dos seus percursos de vida. Por sua vez, os jovens de nível socioeconómico mais elevado poderão estar sujeitos a maiores pressões e exigências, por parte da família, na preparação do seu futuro, aspirando a concretizar tarefas que lhe possibilitem

um futuro melhor, antecipando possivelmente maiores dificuldades e obstáculos, mas detendo um maior sentido de realidade e uma maior esperança no que o futuro lhe reserva, o que por sua vez, se poderá refletir numa diminuição dos seus níveis de otimismo.

Outra possível explicação poderá residir na possibilidade destes jovens apresentarem maior sentido de realidade e, conseqüentemente, maior noção das dificuldades e, por isso, tornam-se menos otimistas, contudo, simultaneamente menos pessimistas uma vez que encaram o futuro de uma forma proactiva. Ou seja, possivelmente têm em conta, na forma como perspetivam o seu futuro, o contributo do seu esforço e investimento pessoal, tornando-se por isso menos pessimistas. A interpretação destes resultados pode remeter para questões relacionadas com a atribuição causal. Deste modo, enquanto os jovens de nível socioeconómico mais desfavorecido poderão atribuir o sucesso ou valor a situações a causas externas (devido aos outros), os jovens mais favorecidos socioeconomicamente, atribuem a responsabilidade das causas a si próprios, o que lhe permite um “locus de controlo” sobre as situações na medida em que se consideram agentes principais na gestão das situações de vida, possibilitando-lhes uma maior autonomia perante as mesmas. As atribuições causais não foram objeto de estudo, pelo que esta nova convicção deverá ser analisada em investigações futuras onde se associem variáveis de otimismo e de atribuição causal.

No que diz respeito à **modalidade de formação**, no presente estudo embora não se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Otimismo e Pessimismo apresentados entre os jovens a frequentar ensino regular e os integrados em percursos de educação e formação, observou-se uma tendência dos jovens a frequentar cursos de educação e formação, apresentarem níveis de otimismo e de pessimismo mais elevados quando comparados com os outros jovens que frequentam o ensino regular. Esta tendência para uma orientação para a vida tendencialmente mais otimista mas também mais pessimista por parte dos jovens a frequentar percursos de educação e formação poderá estar associada a uma maior flutuação emocional em jovens mais fragilizados quer em termos do seu percurso de vida quer no que se refere à sua vida escolar. Esta maior instabilidade ou fragilidade emocional poderá refletir-se numa ilusão de controlo sobre as suas próprias vidas pouco assente na realidade, o que poderá ser um mecanismo de defesa para lidar com as contrariedades da mesma. Se por um lado são mais otimistas, este otimismo poderá constituir uma “fuga” da

realidade, mais adversa, que conhecem, sendo simultaneamente mais pessimistas porque de algum modo já experimentaram algumas frustrações no decurso da sua vida escolar (insucesso escolar e inerentes retenções, afastamento de um percurso regular de formação), frequentemente, reforçadas por condições de vida difíceis (famílias desestruturadas, carências económicas, entre outras).

No que se refere à **congruência entre as aspirações e expectativas educacionais** não foram observados efeitos nos níveis de otimismo ou de pessimismo na orientação para a vida dos jovens na amostra.

Em termos de **história escolar**, um percurso escolar caracterizado por uma ou mais retenções parece refletir-se numa orientação de vida menos pessimista. Uma possível explicação poderá ser a que os jovens que experienciam situações de retenção se tornam mais eficientes em lidar com situações geradoras de frustração. Alternativamente um menor nível de pessimismo poderá estar relacionado com um menor sentido de realidade no que se refere à vida, em geral, e aos estudos, em particular. Possivelmente uma maior preocupação com estes aspetos irá refletir-se num maior sentido de responsabilidade e realidade, o que por sua vez poderá contribuir para elevar o nível de pessimismo e simultaneamente refrear o nível de otimismo, situação que se observou nos jovens na amostra, os quais não sofreram nenhuma retenção ao longo do seu percurso escolar. Provavelmente estes jovens encaram o seu percurso escolar com maior seriedade e preocupação, detendo uma maior sentido de realidade e consciência da importância das suas decisões e esforço na prossecução dos seus objetivos. Do ponto de vista da intervenção, trabalhar com os jovens no sentido de prevenir ou ajudar a ultrapassar situações de retenção poderá contribuir para mudanças de atitude, o que se revela particularmente importante, se considerarmos que as atitudes menos pessimistas e simultaneamente mais otimistas poderão conduzir a menor investimento escolar por parte dos mesmos, podendo inclusive resultar num abandono na prossecução dos seus objetivos.

Na amostra, observaram-se diferenças no Otimismo e Pessimismo dos jovens em função da satisfação escolar. Os jovens que gostam de frequentar a escola apresentam um nível de otimismo mais elevado e de pessimismo menos elevado do que aqueles que não encontram satisfeitos com a escola. Possivelmente, os mais satisfeitos com a escola, apresentam expectativas mais positivas relacionadas com o seu investimento e vida escolar, sentindo-se mais enquadrados e integrados neste contexto.

#### 5.4. Bem-Estar Subjetivo

No bem-estar subjetivo apresentado pelos jovens na amostra observou-se que estes apresentam níveis de bem-estar tendencialmente elevados, o que se verificou também num estudo anteriormente realizado pelo autor da escala, com uma amostra de adolescentes (Eryilmaz, 2011). Estes resultados poderão remeter questões associadas a uma adolescência normativa, sendo que os sentimentos de bem-estar estarão presentes quando não se verificam problemas ou desvios no decurso da adolescência. O facto de os jovens apresentarem níveis de bem-estar tendencialmente elevados na satisfação com as relações, quer familiares quer com outras pessoas significativas, na satisfação com a vida em geral e emoções positivas contribuirá certamente para sentimentos de felicidade e de satisfação com a vida, ou seja, um maior bem-estar subjetivo.

No que se refere ao bem-estar subjetivo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função do **género**. Estes resultados são consistentes com outros estudos em que se verificou que o bem-estar subjetivo de adolescentes não varia em função do género, conforme constatado por exemplo, por Eryilmaz (2011).

Relativamente ao fator **idade** e à sua influência no bem-estar subjetivo, não se verificaram diferenças de modo global, o que não se encontra de acordo com a literatura sobre o bem-estar subjetivo, onde é referido um aumento do bem-estar subjetivo com a idade (Ryff. 1989). No presente estudo, embora não se tivessem verificado diferenças estatisticamente significativas entre os jovens dos vários grupos etários, observou-se uma tendência inversa, ou seja, para o nível de bem-estar global diminuir em função do aumento da idade. No entanto, estes resultados são coerentes com os obtidos num estudo realizado pelo autor da escala junto de adolescentes turcos, o qual verificou que os adolescentes com mais de 15 anos apresentavam níveis de bem-estar subjetivo globais mais elevados do que os adolescentes de 17 anos de idade (Eryilmaz, 2011). Este autor atribui esta tendência de diminuição do nível global bem-estar com a idade ao facto dos adolescentes de 17 anos envolvidos no seu estudo se encontrarem numa fase da vida escolar muito exigente em termos da preparação para o ingresso no ensino superior, detendo menos tempo para frequentar atividades sociais, estando consequentemente mais sujeitos a níveis mais elevados de *stress*. Pelo contrário, os mais jovens, de 15 anos, encontram-se menos preocupados com a sua vida escolar pois não enfrentam tantas exigências, dispondo também de mais tempo para dedicar às atividades sociais.

Quando são tidas em consideração as várias dimensões da escala de bem-estar subjetivo, observou-se que os jovens mais novos, de 14 e 15 anos de idade, apresentam níveis de bem-estar subjetivo mais elevados no que respeita à dimensão “Tolerância com os outros”. Tendo em conta que a dimensão referida não existia, de modo independente, na escala original, estes resultados poderão ser interpretados à luz das diferentes experiências de vida características dos jovens mais velhos, de 16 e 17 anos.

Os resultados obtidos com a amostra deste estudo poderão, possivelmente, ser interpretados em função da história escolar dos jovens mais velhos, os quais apresentam na sua maioria uma história escolar mais irregular e demorada em termos de conclusão de ciclos de educação. Outra possível explicação poderá estar relacionada com o facto dos jovens mais velhos apresentarem percursos de vida caracterizados por mais dificuldades, detendo menos apoios fora da escola, encontrando-se por estes motivos, menos disponíveis emocionalmente para lidar com os outros.

O facto do bem-estar subjetivo global não sofrer alterações em função do **nível socioeconómico** encontra-se, de modo geral, de acordo com a literatura (Diener, et al.,1999) a qual refere que o nível de bem-estar subjetivo não aumenta quando o nível socioeconómico é mais elevado. Estes resultados que foram verificados sobretudo em países desenvolvidos. Contudo, num estudo realizado com adolescentes turcos, num país em desenvolvimento, verificou-se uma associação entre o nível socioeconómico dos jovens e o nível de bem-estar subjetivo, no entanto este estudo não analisou as diferenças entre os diferentes níveis socioeconómicos (Eryilmaz, 2011). A explicação fornecida pela autora para os resultados verificados prende-se com o acesso, por parte dos adolescentes, a mais atividades sociais, as quais representam uma fonte importante de felicidade para os jovens, uma vez que os pais com possibilidades económicas podem com maior facilidade conferir esta possibilidade aos seus adolescentes.

Contudo, no que se refere ainda ao bem-estar subjetivo e ao nível socioeconómico observaram-se diferenças nas dimensões “Satisfação com as relações familiares” e “Tolerância com os outros”. Relativamente à “Satisfação com as relações familiares”, os resultados poderão estar associados à qualidade das relações e organização da estrutura familiar bem como às diferenças que podem ser encontradas em contextos familiares pertencentes a níveis socioeconómicos diferentes. Os resultados parecem sugerir que a qualidade das relações familiares pode ser afetada por dificuldades socioeconómicas, alterando o ambiente familiar, tornando-o de modo mais



hostil e menos apoiante para os jovens, refletindo-se consequentemente nos seus níveis de bem-estar subjetivo.

Relativamente à dimensão “Tolerância com os outros” uma possível explicação poderá residir no fato dos jovens mais desfavorecidos se tornarem menos resistentes às frustrações originadas pelos contextos e constrangimentos de vida que experienciam, o que se poderá refletir em aspetos relacionais como a capacidade de empatia ou tolerância para com os outros. Estes jovens detêm à partida menos fatores de proteção encontrando-se simultaneamente mais expostos a fatores de risco, o que poderá contribuir para diminuir a sua resiliência.

Os estudos realizados anteriormente com esta escala de bem-estar subjetivo não analisaram a relação entre o nível socioeconómico de pertença e o bem-estar subjetivo nas várias dimensões, não sendo, por este motivo, possível confirmar a influência desta variável nas dimensões “Satisfação com as relações familiares” e “Tolerância com os outros” desta escala de bem-estar.

No presente estudo, a **modalidade de formação frequentada** (ensino regular versus cursos de educação e formação) parece não contribuir para influenciar o nível de bem-estar subjetivo dos jovens na amostra. Estes resultados parecem indiciar que o bem-estar subjetivo é independente do tipo de ensino frequentado ou da história escolar dos alunos.

No que se refere à **congruência entre as aspirações e expectativas educacionais**, estas não se refletem ao nível do bem-estar subjetivo dos jovens.

Relativamente à **história escolar** dos jovens, o facto de estes terem sofrido uma ou mais retenções não parecer refletir-se no seu nível global de bem-estar subjetivo, contudo, contribui para afetar o nível de bem-estar na tolerância com os outros. Deste modo, os jovens com retenção apresentam um nível de bem-estar subjetivo no que se refere à tolerância com os outros. Uma possível explicação poderá encontra-se no facto destes jovens já se terem confrontado com situações geradoras de alguma frustração, as quais de alguma forma poderão contribuir para uma maior flexibilidade na gestão da suas relações interpessoais. Nesta perspetiva, uma eventual situação de retenção poderá conduzir a sentimentos de maior empatia e tolerância para com os outros. Alternativamente, estes jovens poderão sentir uma maior necessidade de aceitação por parte dos outros, tornando-se consequentemente mais amáveis. De facto, percursos escolares interrompidos devido a uma ou mais retenções levam a que os jovens tenham de encetar novos relacionamentos com perda de referências relacionais importantes.

Possivelmente estes jovens, já mais velhos, terão uma maior necessidade de aceitação por parte dos outros, já que a sua auto-estima escolar poderá estar comprometida devido às situações de insucesso vivenciadas.

No que se refere à satisfação escolar observou-se que os jovens mais satisfeitos com a escola apresentam níveis de bem-estar subjetivo mais elevados do que os que se encontram menos satisfeitos com a escola, o que se reflete sobretudo ao nível da satisfação com a vida e emoções positivas e tolerância com os outros. Esta observação demonstra a importância do contexto escolar enquanto contributo para a satisfação e felicidade dos jovens.

### **5.5. Bem-Estar Psicológico**

Ao nível do bem-estar psicológico observou-se que, os jovens na amostra apresentam níveis relativamente elevados de bem-estar psicológico, bem como nas diversas dimensões relativas à autonomia, crescimento pessoal, domínio do meio, relações positivas, objetivos na vida e aceitação pessoal. Mais uma vez estes resultados podem estar relacionados com a presença, na amostra, de um desenvolvimento normativo, refletido num funcionamento psicológico positivo por parte dos jovens. Estes resultados poderão indiciar que, na adolescência, as perturbações ou problemas por vezes verificados poderão estar associados a situações específicas, não se observando em processos de desenvolvimento harmoniosos. Esta constatação poderá refletir-se no olhar dos adultos que lidam com os adolescentes, na medida em que encarar os adolescentes como detendo recursos psicológicos caracterizados por um funcionamento positivo, fará diferença na intervenção junto destes jovens. Deste modo, a intervenção deverá procurar centrar-se privilegiadamente na promoção e desenvolvimento dos aspetos, potenciadores desse desenvolvimento positivo. Esta perspetiva contrária, de alguma forma, a veiculada pela sociedade em geral, sendo que adolescência é considerada por muitos como um processo de desenvolvimento problemático e tumultuoso. Consequentemente, quando ocorrem problemas na adolescência, estes são tendencialmente considerados como naturais e características, não se procurando explicações ou intervenções alternativas maximizadoras do potencial psicológico dos jovens.

No presente estudo não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no bem-estar psicológico em função do **género**. Este resultado não corresponde aos

resultados verificados nalguns estudos, os quais reportam que as raparigas apresentam níveis de bem-estar menores do que os rapazes ao longo de toda a adolescência (Bizarro, 1999). Contudo, os resultados obtidos vão ao encontro aos observados no estudo realizado por Fernandes (2007) onde se verificou que as diferenças nos níveis de bem-estar psicológico, tendo em conta o género, são inexpressivas e não significativas do ponto de vista estatístico. Contudo, observou-se uma média ligeiramente superior nos níveis de bem-estar psicológico reportado pelas raparigas resultados coincidentes com os reportados por Fernandes (2007).

Quando consideradas as dimensões “Autonomia” e “Relações Positivas” verificou-se que as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes nestas dimensões. Os resultados verificados apenas coincidem com os reportados no estudo de Fernandes (2007) no que se refere à dimensão “Relações Positivas” observando-se que as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes nesta dimensão. As diferenças encontradas na dimensão afetiva são referidas na literatura por outros estudos, os quais consideram que o género feminino não só experiêcia níveis mais elevados de afeto negativo e de afeto positivo como também isso parece acontecer de modo mais frequente e intenso (Diener & Suh, 1999; Diener & Ryan, 2009). Os resultados parecem também sugerir que as raparigas recorrem mais do que os rapazes uma rede de apoio em termos das relações sociais, fator que poderá contribuir para um melhor nível de bem-estar. Assim as relações psicossociais estabelecidas por estas jovens com os pares e adultos parecem assim constituir um recurso importante para o seu bem-estar psicológico. Uma das possíveis explicações avançadas prende-se com o facto da expressão de emoções nas mulheres ser mais livremente permitida e tolerada, o que por sua vez se relaciona com os papéis sociais atribuídos a cada género.

No que refere aos resultados verificados na dimensão “Autonomia” estes não foram encontrados no estudo realizado por Fernandes (2007). Estes resultados parecem sugerir que as raparigas nesta amostra reportam uma maior autonomia quando comparadas com rapazes, sendo este um aspeto saliente para o seu bem-estar psicológico, o que poderá estar relacionado com questões culturais relativas à educação das raparigas, normalmente preparadas para ser mais autónomas na gestão das suas vidas bem como na atribuição de maior responsabilidades, geralmente relacionadas com a promoção da sua independência pessoal.

Nas restantes dimensões do bem-estar psicológico, nomeadamente, “Domínio do Meio”, “Crescimento Pessoal”, “Objetivos na Vida” e “Aceitação Pessoal”, em função

do género, não se observaram diferenças significativas do ponto de vista estatístico. Estes resultados não coincidem com os verificados por Fernandes (2007), que observou que as raparigas apresentam valores mais elevados na dimensão “Crescimento Pessoal” do que os rapazes e que estes apresentam valores mais elevados na dimensão “Aceitação Pessoal” quando comparados com as raparigas. Todavia esta tendência observada no presente estudo revelou que as diferenças são inexpressivas sob ponto de vista estatístico.

Ao nível do bem-estar psicológico global não se verificaram diferenças estatisticamente significativas quando considerada a **idade** dos jovens, resultados que não se verificaram no estudo de Fernandes (2007), o qual reporta diferenças nos níveis de bem-estar psicológico entre os jovens de 12 anos e 17 anos. No estudo realizado por Fernandes, numa amostra de jovens adolescentes portugueses, os jovens mais velhos apresentaram níveis de bem-estar mais elevados, sendo estas diferenças encontradas apenas significativas na fase inicial e final da adolescência. No entanto, de modo idêntico ao encontrado por Fernandes (2007) observou-se um padrão irregular do bem-estar em função da idade, sendo que na presente investigação os jovens de 14 anos e os de 16-17 anos evidenciam níveis de bem-estar mais elevado do que os jovens de 15 anos de idade. No presente estudo, os jovens não apresentam diferenças tão pronunciadas no que se refere à idade e possivelmente, por este motivo, não foram encontradas diferenças significativas, do ponto de vista estatístico, nos níveis de bem-estar nos três grupos etários considerados, designadamente (14 anos, 15 anos e 16-17 anos), embora se tenha observado uma tendência no nível de bem-estar psicológico para apresentar níveis mais elevados nos dois extremos etários da amostra. Os resultados obtidos com a presente amostra devem-se possivelmente ao facto de não existir uma variância significativa nas idades dos jovens e de os grupos etários definidos serem pequenos. Por comparação, no estudo realizado por Fernandes (2007) houve uma maior amplitude de idades dos sujeitos (dos 12 aos 18 anos).

No que se refere às dimensões da escala de bem-estar psicológico para adolescentes, os resultados remetem para a existência de diferenças estaticamente significativas entre os vários grupos etários definidos. Na amostra, os jovens de nível etário mais elevado (16-17 anos) apresentaram resultados mais elevados na dimensão “Domínio do Meio” quando comparados com os jovens mais novos (14 anos). Por sua vez os mais jovens (14 anos), apresentam resultados mais elevados na dimensão “Relações Positivas”, quando comparados com os jovens mais velhos (15,16 e 17 anos).

Na investigação realizada por Fernandes (2007) foi observado que os adolescentes mais velhos apresentavam valores mais elevados na autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal e relações positivas do que os mais jovens. A pequena dimensão da amostra no grupo dos jovens mais velhos (16 e 17 anos) bem como o facto de estes jovens serem, na sua maioria, alunos de cursos de educação poderá contribuir para explicar as diferenças encontradas nos resultados obtidos na presente amostra.

Relativamente à dimensão “Domínio do Meio” uma possível explicação poderá residir no facto dos jovens mais velhos deterem uma maior consciencialização e sentido de responsabilidade na gestão das suas ações e das consequências advindas destas a par com sentimentos de maior controlo pessoal sobre o meio. Por sua vez, os jovens mais novos provavelmente demitem-se mais da sua influência sobre o meio envolvente e respetivas consequências das ações que empreendem, atribuindo mais frequentemente essa responsabilidade a fatores externos. Estes resultados poderão estar relacionados com o estilo atribucional dos jovens de diferentes idades, sendo que os mais velhos tendem a atribuir as causas a fatores internos do próprio indivíduo, enquanto os mais jovens procuraram mais frequentemente explicações em causas externas, alheias à sua vontade.

Nesta amostra os resultados sugerem também que nos mais jovens (14 e 15 anos), as relações positivas, contribuem para um incremento do seu bem-estar quando comparados com os jovens mais velhos (16-17 anos), onde esta situação não se verifica tão pronunciadamente. Provavelmente para os mais jovens o apoio dado e sentido por parte de relações positivas estabelecidas com os outros reveste-se de maior importância, no sentido em que nesta faixa etária os jovens se encontram mais dependentes de aprovação externa por parte dos outros. Por sua vez também se encontram numa fase de vida mais recetiva e aberta à procura e manutenção de relações com os outros, envolvendo-se mais em atividades de socialização.

Como Fernandes (2007) refere, o bem-estar psicológico deverá ser considerado como um processo dinâmico, resultante do modo como os indivíduos lidam com os desafios da vida, variando com o tempo e com as características específicas de cada fase do desenvolvimento humano.

Relativamente à influência do **nível socioeconómico** no bem-estar psicológico global não foram observadas diferenças estatisticamente significativas, o que não vai ao encontro de outras investigações em que os adolescentes com menos recursos económicos revelam menores níveis de felicidade e satisfação com a vida (Ash &

Huebner, 2001; Bizarro & Silva, 2000; Huebner & McCullough, 2000; Matos e Carvalhosa, 2001; Rask et al. 2002a). No entanto, Fernandes (2007) verificou resultados idênticos aos do presente estudo na medida em que a influência do nível socioeconómico não se revelou significativa no nível de bem-estar psicológico global de amostra de adolescentes. Neste estudo foram, contudo, observadas diferenças significativas entre os grupos pertencentes a níveis socioeconómicos diferentes apenas na dimensão “Relações Positivas” em favor dos adolescentes de níveis socioeconómicos mais elevados.

Na presente investigação e no que diz respeito à dimensão “Relações Positivas”, em particular, constatando-se que os jovens de nível socioeconómico médio apresentam níveis de bem-estar superiores neste domínio, quando comparados com os jovens de nível socioeconómico baixo. Estes resultados foram verificados, também por Fernandes (2007) e parecem sugerir que o facto de os jovens pertencerem a um nível socioeconómico mais elevado poderá refletir-se no seu relacionamento com os outros.

Esta situação poderá estar associada ao facto dos jovens se sentirem minorados perante os outros nesta fase de vida em que carecem de modo muito intenso de aceitação social e de se afirmar através por sinais exteriores de “sucesso” (boa aparência, poder partilhar coisas com os outros, etc....) e em que se avaliam, na relação com outro, através de comparações. Estas comparações podem contribuir para a formação de uma autoimagem menos positiva o que se poderá refletir ao nível dos relacionamentos interpessoais, provavelmente tornando-os menos disponíveis para ouvir os outros e com estes partilhar os seus problemas, e contribuir para a redução da qualidade do seu suporte social. Todos estes fatores poderão resultar numa diminuição nos níveis de bem-estar sobretudo no que se refere às relações positivas estabelecidas com os outros. Entre alguns fatores referidos na literatura, salienta-se o facto dos jovens com menos recursos económicos apresentarem menores níveis de autoestima e autoconceito (Borgen et al., 1996), assim como, menores níveis de bem-estar emocional (Ash& Huebner, 2001; Bizarro, 1999, 2001b; Bizarro & Silva, 2000; Meeus, 1996).

Na consideração da **modalidade de ensino** frequentado pelos jovens não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível do bem-estar psicológico global. Contudo, na dimensão “Autonomia” do bem-estar psicológico os jovens a frequentar cursos de educação e formação apresentaram valores mais baixos do que os alunos do ensino regular. Possivelmente os jovens a frequentar cursos desta natureza são menos ativos na concretização dos objetivos escolares, adotando uma atitude de

maior passividade perante a escola e vida, encontrando-se por isso mais dependentes de orientações e diretrizes por parte dos outros. Outra possível explicação poderá assentar no facto destes jovens, considerando a natureza dos seus percursos escolares, se sentirem à partida mais inseguros e receosos, encontrando-se por isso mais vulneráveis e menos confiantes em si próprios.

Relativamente à **congruência entre as aspirações e expectativas educacionais** observou-se que nos jovens da amostra, estas não se refletem de modo significativo no nível global de bem-estar psicológico, nem no bem-estar reportado nas várias dimensões que o constituem.

Relativamente à **história escolar** dos jovens observou-se que a experiência de retenção escolar afeta o nível do bem-estar psicológico no “Domínio do Meio”, verificando-se que os jovens sem retenções apresentam maior bem-estar nesta dimensão do que os jovens com história de retenção escolar. Possivelmente os jovens sem retenções sentem que controlam melhor a sua vida, lidando melhor com as exigências e responsabilidades que lhe estão inerentes, encontrando-se mais focados nos seus objetivos e nas ações necessárias para conseguir alcançá-los. Ou seja, estes jovens apresentam possivelmente um maior sentido de domínio e competência no modo como lidam com o meio envolvente.

No que diz respeito ao bem-estar psicológico, analisado em função da satisfação escolar, verificou-se que os alunos mais satisfeitos com a escola apresentam maior nível de bem-estar em termos globais, o que se reflete sobretudo nas dimensões “Autonomia”, “Domínio do Meio”, “Objetivos na Vida” e “Aceitação Pessoal”. Mais uma vez se salienta o papel do contributo escolar no bem-estar psicológico dos adolescentes.

## **5.6. Correlatos do Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico, Expectativas Positivas Futuras e Orientação para a Vida**

No que se refere à **satisfação escolar**, no presente estudo não foram encontradas associações entre a satisfação e o **percurso escolar**, no que se refere às retenções sofridas.

Relativamente ao **nível de escolaridade desejado (aspirações)** pelos jovens e o **nível de escolaridade esperado (expectativas)** verificou-se, de modo geral, uma

associação positiva, o que poderá remeter para uma consistência ao nível dos projetos educacionais formulados. Contudo, frequentemente, as aspirações detidas pelos jovens são direcionadas para percursos irrealistas, verificando-se uma falta de congruência entre os projetos formulados e percurso escolar, situação que se poderá refletir em insucesso ou abandono escolar. Por este motivo, e como referido por Veiga e colaboradores (2005) salienta-se “a importância de ajudar os alunos a adequar aspirações, a definir prioridades, a monitorizar metas pessoais e planos de realização.” Esta observação poderá refletir-se na prática, ao nível da intervenção em contexto educativo. Os agentes educativos poderão deste modo ajudar a promover o auto-conhecimento (interesses, aptidões, características pessoais, projetos, etc.) nos jovens, bem como contribuir para a divulgação e gestão da informação escolar e profissional. Esta contribuição poderá auxiliar os jovens a adequar as suas aspirações e expectativas vocacionais.

No presente estudo foi observado que a **coerência entre as aspirações e expectativas educacionais** não se relaciona nem com **satisfação escolar** nem com **percurso escolar**.

Na relação entre a **satisfação escolar** e o nível de **bem-estar subjetivo** global e o nível de **bem-estar psicológico** global verificaram-se associações positivas, as quais poderão indiciar que a satisfação com a escola é um fator que contribui para o bem-estar dos jovens. Possivelmente, quanto maior for a satisfação com a frequência escolar, maior será o bem-estar subjetivo e o nível de bem-estar psicológico global. De acordo com o referido na literatura, os alunos mais satisfeitos com frequência da escola e vida escolar apresentam maior probabilidade de se sentirem melhores consigo próprios e de evidenciarem maiores níveis de bem-estar subjetivo (Huebner & McCullough, 2000; Matos & Carvalhosa, 2001).

Na análise da relação entre a satisfação escolar e as dimensões do bem-estar subjetivo verificou-se que apenas as dimensões “Satisfação com a vida e emoções positivas” e “Tolerância com os outros” se associam à satisfação com a frequência escolar. Esta relação poderá fornecer pistas para identificar alguns fatores os quais poderão contribuir para a satisfação escolar dos jovens. Neste caso, as relações interpessoais estabelecidas com os outros no contexto escolar parecem revestir-se de



grande importância, influenciando a satisfação com a vida e o nível de bem-estar subjetivo global

No que se refere ao bem-estar psicológico os resultados sugerem que maiores níveis de satisfação escolar se refletem em níveis mais elevados de bem-estar global, resultados também observados no estudo desenvolvido por Fernandes com adolescentes portugueses (Fernandes et al., 2011)

Foi igualmente explorada a relação entre a satisfação escolar e as dimensões do bem-estar psicológico, verificando-se que, na amostra, as dimensões “Autonomia”, “Crescimento Pessoal” e “Relações Positivas” não se associam com a variável “Satisfação Escolar”. Observou-se que a “Satisfação Escolar” apresenta uma associação mais forte e estatisticamente significativa com as dimensões “Aceitação Pessoal”, “Domínio do Meio” e “Objetivos na Vida”. Contudo, estes resultados não se encontram de acordo com os verificados no estudo de Fernandes e colaboradores (2011) no qual a satisfação escolar se correlacionava com todas as dimensões do bem-estar psicológico.

No presente estudo, os resultados obtidos poderão estar relacionados com as características da amostra. Mais concretamente, uma possível explicação para as diferenças observadas entre este estudo e o de Fernandes e colaboradores (2010) poderá estar relacionada com a amplitude etária da amostra, sendo que a maioria dos jovens se encontravam entre os 14 e 15 anos de idade. O fato dos jovens na amostra serem ainda muito jovens poderá explicar parcialmente a não valorização de determinadas dimensões as quais estão mais relacionadas com o desenvolvimento da maturidade emocional e a emancipação dos pais, podendo ser consideradas tarefas a realizar mais tarde no seu percurso de desenvolvimento. Estas tarefas encerram aspetos relacionados com o crescimento pessoal e a abertura a novas experiências de vida, potencialmente maximizadoras do seu potencial intrínseco, o desenvolvimento da autonomia e o estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros. Possivelmente os mais jovens estão fundamentalmente centrados em tarefas que antecipam o desenvolvimento de outras competências as quais requerem uma maior descentralização do “eu”, não se encontrando ainda preparados para desafios que lhes exijam uma maior maturidade. Os resultados obtidos no estudo atual salientam a importância do desenvolvimento de um maior número de competências ao nível do domínio do meio, da aceitação de si e da definição de objetivos na vida, as quais surgem associadas a uma maior satisfação com a frequência da escola, sendo estas competências necessárias a uma saudável adaptação

às exigências e desafios inerentes às tarefas de desenvolvimento típicas do período da adolescência.

No que concerne a relação entre a **satisfação escolar**, as **expectativas futuras** e tipo de **orientação para a vida** (mais otimista ou mais pessimista) dos jovens não foram encontradas associações, o que poderá remeter para uma relativa independência destes fatores.

Na análise da associação entre as **expectativas positivas futuras** e o **tipo de orientação para a vida** verificou-se que as dimensões “Otimismo” e “Pessimismo” do tipo de orientação para a vida se associaram à natureza das expectativas relativamente ao futuro. Os resultados parecem sugerir que maiores expectativas positivas relativamente ao futuro se encontram associadas a uma orientação de natureza mais positiva relativamente à vida. Ao invés orientação para a vida tendencialmente mais negativa poderá refletir-se em menos expectativas positivas futuras. Provavelmente, os sujeitos mais otimistas refletem uma antecipação de acontecimentos mais positivos e consequentemente têm uma visão mais otimista relativamente ao futuro, encarando-o com esperança, sendo que o mesmo não acontece com sujeitos mais pessimistas, os quais encaram o futuro de um modo mais negativo. Gaspar e outros autores (2009) referem que a uma orientação para a vida, de natureza mais otimista ou ao invés mais pessimista, “pode operacionalizar-se como as expectativas que os indivíduos têm sobre o que acontecerá nas suas vidas no futuro” (Gaspar et. al., 2009, p. 440). Deste modo, “ao longo da vida, os indivíduos otimistas tendem a apresentar expectativas positivas relativamente ao seu futuro” (Laranjeira, 2008, p.474). Pelo contrário, os indivíduos pessimistas refletem expectativas, de natureza mais pessimista, relativamente ao seu futuro.

Na relação entre as **expectativas positivas** e o **bem-estar subjetivo** global verificou-se uma associação positiva e estatisticamente significativa. Estes resultados foram também observados no estudo de Eryilmaz (2011) o qual utilizou estas duas escalas, investigando a relação entre as expectativas positivas futuras e o bem-estar subjetivo em adolescentes. Segundo o mesmo autor, as expectativas positivas contribuem para elevar os níveis de bem-estar, na medida em que os indivíduos que se centram no futuro apresentam também níveis de bem-estar subjetivo mais elevados. Uma possível explicação para estes resultados, avançada por este autor, remete para as características dos indivíduos que se centram no futuro, nomeadamente ao nível do

funcionamento psicológico positivo e da menor incidência de psicopatologia. Outra explicação alternativa remete para o sentido de esperança generalizada apresentada pelos mais jovens, os quais contribuem para o desenvolvimento de expectativas mais positivas relativamente ao futuro.

No presente estudo, os resultados poderão também ser interpretados em termos do nível de esperança, embora, esta variável não tenha sido investigada. Devido ao facto dos adolescentes na amostra serem, na sua maioria, jovens de 14 e 15 anos de idade, o sentimento de esperança num futuro bom, embora de alguma forma fantasiado, poderá ter contribuído para os resultados obtidos. Salienta-se também que esta é uma fase de vida caracterizada por descobertas e desafios e simultaneamente por relacionamentos intensos com os outros, fatores que poderão contribuir para um maior bem-estar e uma maior esperança na antecipação do futuro. A confirmar esta interpretação poderá considerar-se o facto de todas as dimensões do bem-estar subjetivo se encontrarem associadas de modo positivo às expectativas positivas quanto ao futuro, designadamente a satisfação com as relações familiares e outras pessoas importantes, a satisfação com a vida e emoções positivas e a tolerância com os outros.

Ao nível do **bem-estar psicológico** global verificou-se também uma associação com as **expectativas positivas futuras**, observando-se que todas as dimensões do bem-estar psicológico se correlacionam de modo positivo e estaticamente significativo com as expectativas. Os resultados parecem sugerir que quanto maior o bem-estar psicológico mais positivas serão as expectativas quanto ao futuro, sendo que uma possível explicação poderá ser encontrada no facto dos jovens que apresentam maiores níveis de bem-estar poderão ser, à partida, menos vulneráveis em termos do seu funcionamento psicológico, o que lhe permite uma maior centralização na antecipação e consequente preparação do seu futuro.

Na relação entre a **orientação para a vida** e o **bem-estar subjetivo** verificou-se uma associação positiva entre ambas as variáveis. Provavelmente, os jovens com uma orientação para a vida mais otimista têm maior probabilidade de apresentar níveis de bem-estar subjetivos mais elevados, enquanto os mais pessimistas tendem a manifestar menor bem-estar subjetivo. De facto, a relação entre o bem-estar subjetivo e as tendências otimistas tem sido referida na literatura internacional por alguns autores, e.g.

Seligman (2002); Lyubomirsky (2001), sendo que os resultados do presente estudo apoiam esta perspectiva.

Os resultados verificados na análise correlacional entre a **orientação para a vida** e o **bem-estar psicológico** remetem para uma associação estatisticamente significativa. Como referido anteriormente, considerando o bem-estar psicológico um processo dinâmico o qual varia com o tempo, adaptando-se aos diversos desafios que vão surgindo, poderá equacionar-se como provável que quanto maior for o bem-estar psicológico, mais otimista será o modo como é encarada a vida. Esta eventual explicação poderá fazer mais sentido se atendermos que para o bem-estar psicológico contribuem dimensões de natureza diversa, as quais contribuem mais ou menos, para um sentimento geral de satisfação e felicidade com a vida. Os sentimentos de felicidade, satisfação com a vida em conjunto com o desejo de crescimento e desenvolvimento pessoal, poderão refletir-se no modo como a vida e os desafios que lhe são inerentes.

Os resultados verificados na associação entre a escala de otimismo e o bem-estar psicológico refletem, possivelmente, sentimentos de felicidade associados a características de personalidade e aspirações relativas ao desenvolvimento pessoal, as quais derivam de uma orientação de natureza mais otimista na forma como são encaradas as expectativas e os desafios inerentes às suas vidas.

Relativamente à associação negativa verificada entre o pessimismo e todas as dimensões da escala de bem-estar psicológico os resultados parecem sugerir que os jovens que apresentam um nível de bem-estar psicológico mais elevado são tendencialmente mais otimistas e menos pessimistas.

Neste estudo observou-se uma relação significativa entre os níveis globais de bem-estar subjetivo e de **bem-estar psicológico**, sugerindo provavelmente que quando um aumenta o outro progride na mesma direção. Verificou-se também que todas as dimensões do bem-estar subjetivo se correlacionam positivamente com as dimensões do bem-estar psicológico, à exceção da dimensão “Tolerância com os outros” a qual apenas se correlaciona com dimensão “Relações Positivas” do bem-estar psicológico. Esta particularidade pode ser interpretada na medida em que a capacidade de se relacionar com outros, passa por ser capaz de atender às suas necessidades sem julgar ou rejeitar. Talvez aqueles jovens que não desenvolveram estas competências são aqueles que provavelmente são menos bem-sucedidos no estabelecimento de relações positivas, o que constitui um importante aspeto do bem-estar, tanto psicológico como subjetivo.

### **5.7. Preditores do Bem-estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico, Expectativas Positivas Futuras e Orientação para a Vida**

No que concerne as **expectativas positivas futuras** observou-se que, na amostra as variáveis **sociodemográficas (género, idade e nível socioeconómico)** e as **variáveis escolares** (modalidade de formação e satisfação escolar) não surgem como preditores das expectativas positivas futuras. Estes resultados parecem sugerir que as expectativas são relativamente independentes dos fatores de natureza sociodemográfica e das variáveis escolares consideradas, sendo possivelmente influenciadas por outro tipo de fatores.

Na **orientação para a vida** e no que se refere ao **otimismo**, ou seja, a maneira como os jovens percebem a vida de modo mais otimista, verificou-se que apenas a satisfação escolar contribui para influenciar o nível de otimismo apresentado pelos jovens na amostra. Estes resultados poderão remeter para a importância que o contexto escolar assume na vida de jovens em plena adolescência, possivelmente, porque é durante as suas vivências escolares que são estabelecidas relações significativas com pares e adultos, as quais poderão contribuir para influenciar, de um modo saudável, atitudes e comportamentos. Ao nível de intervenção, a promoção de fatores que potenciem a satisfação escolar poderá resultar num maior otimismo por parte dos jovens o que, por sua vez, poderá refletir-se na antecipação de acontecimentos positivos bem como em estados emocionais mais positivos. Como referido por Albery & Messer (2005) o otimismo encontra-se relacionado com as expectativas e comportamentos de saúde, sendo por isso desejável promover estes fatores nos jovens, particularmente em fases de desenvolvimento que exigem maior mobilização dos recursos adaptativos.

Ainda na orientação para a vida, o fator idade, revelou-se preditivo do nível de otimismo, sendo que os jovens mais velhos (16-17 anos) apresentam maior pessimismo do que os mais jovens (14 anos). A tendência para o pessimismo aumentar com a idade tem sido referida na literatura, sendo que estes resultados vão ao encontro desta constatação (Albery & Messe, 2005; Csikszentmihalyi & Schneider, 2001, Lockhart et al., 2002). Uma possível explicação poderá encontrara-se no percurso de vida destes jovens, na medida em que os jovens mais velhos, provavelmente já se depararam com um maior número de obstáculos, sendo estes os que provavelmente reúnem menos recursos no que se refere aos apoios e relacionamentos, inserindo-se em contextos

socioculturais mais desfavorecidos, o que poderá consequentemente refletir-se no modo como estes encaram, as suas vidas.

Relativamente ao **bem-estar subjetivo** observou-se que o **nível socioeconómico** constitui um fator preditor do nível global de bem-estar subjetivo. A relação entre o bem-estar subjetivo e o nível socioeconómico tem sido referida em geral na literatura. Eryilmaz, (2010), num estudo recente realizado junto de jovens adolescentes observou também uma relação entre o nível socioeconómico e o nível de bem-estar subjetivo. No presente estudo, os resultados sugerem que os jovens provenientes de níveis socioeconómicos mais elevados apresentam um maior bem-estar subjetivo do que os jovens de nível socioeconómico mais baixos. Deste modo e, de acordo com os resultados anteriormente verificados na análise diferencial, pertencer a um nível socioeconómico médio influencia o bem-estar subjetivo sobretudo no que concerne a satisfação com as relações familiares e a tolerância com os outros, sendo que estas duas dimensões do bem-estar poderão de alguma forma estar relacionadas. Os jovens mais favorecidos apresentam assim um maior nível de bem-estar ao nível da satisfação com as relações familiares e na tolerância com os outros. Na prática, os contributos que visem uma intervenção junto da família, como por exemplo, ao nível da educação parental e da mediação de conflitos entre pais e jovens adolescentes poderá contribuir para promover estes aspetos do bem-estar, resultando num aumento da satisfação com as relações familiares e das competências de relacionamento interpessoal.

Relativamente ao **bem-estar psicológico** global não se observou a influência de nenhuma das variáveis sociodemográficas consideradas, nomeadamente, **género, nível socioeconómico, idade e modalidade de formação** frequentada.

Todavia verificou-se que a **satisfação escolar** contribui para influenciar o nível de **bem-estar psicológico global**, resultados que vão ao encontro dos verificados no estudo realizado por Fernandes e colaboradores (2011), o qual refere que a satisfação com a escola exerce um efeito moderado nos níveis de bem-estar psicológico. Segundo estes autores, esta constatação suporta o proposto no modelo do bem-estar psicológico de Ryff (1989), apoiando a perspetiva de que a satisfação num dos principais contextos de vida, neste caso, a escola, exerce um efeito considerável na expressão de um funcionamento psicológico positivo. Quando se reporta às explicações propostas na literatura, um dos principais argumentos referidos prende-se com o contributo que a

satisfação escolar parece ter no modo como os jovens se sentem consigo próprios e inerente bem-estar subjetivo (Huebner & McCullough, 2000; Matos e Carvalhosa, 2001).

No que se refere às dimensões do bem-estar, em particular, ser rapariga parece contribuir para aumentar o nível de bem-estar na dimensão “Autonomia”. No que se refere à idade, quando esta se encontra associada ao género, surgiu como um fator preditivo, o que provavelmente sugere que são as raparigas mais velhas as que apresentam maior autonomia. De facto, no presente estudo as raparigas apresentaram um maior nível de bem-estar nesta dimensão do que os rapazes na amostra. A relação entre o género e autonomia poderá ser interpretada em função do modo como são educadas as raparigas, encorajadas a um maior sentido de responsabilidade e autonomia, quando comparadas com os rapazes, o que poderá ser fruto de questões culturais e sociedades naturalmente mais matriarcais.

No que se refere ao “Domínio do Meio”, o fator idade e satisfação escolar surgem como preditores no nível de bem-estar observado nesta dimensão. Os resultados parecem sugerir que os adolescentes mais velhos (16-17 anos) e os mais satisfeitos com a escola, são os que apresentam níveis de bem-estar mais elevados no domínio do meio. Possivelmente estes os jovens encararam a escola com um maior sentido de responsabilidade, perspetivando-se como agentes ativos na construção da sua própria vida, o que por sua vez, se irá refletir em sentimentos de maior controlo sobre o meio. Estes resultados são consistentes com os observados por Fernandes (2007) indiciando que os adolescentes mais velhos se perspetivam com mais capacidade para gerir as suas próprias vidas bem como as exigências que lhes são inerentes, quando comparados com os mais jovens.

A satisfação escolar parece também influenciar a dimensão “Crescimento Pessoal” do bem-estar psicológico, sendo que a satisfação escolar poderá estar de facto associada a aspirações de maior desenvolvimento pessoal por parte dos jovens, na medida em que a frequência da escola poderá ser considerada como um meio para conseguir atingir objetivos que poderão conduzir, a longo prazo, ao desenvolvimento pessoal dos jovens.

Ao nível das “Relações Positivas”, a idade surge como um fator importante, sendo que os mais jovens (14 e 15 anos) tendem a apresentar níveis de bem-estar mais elevados nesta dimensão. No presente estudo são os jovens de 14 e 15 anos os quais apresentam melhores competências no estabelecimento de relações positivas com os

outros quando comparados com os adolescentes 16 e 17 anos. Possivelmente, os mais jovens encontram-se mais seguros confiantes no que se refere aos relacionamentos que estabelecem com os pares, verificando-se uma maior insegurança ou desconfiança por parte dos adolescentes mais velhos. Possivelmente esta diferença poderá estar também associada ao percurso formativo dos jovens mais velhos, os quais frequentam essencialmente outras respostas educativas em alternativa ao ensino regular. A suportar esta suposição e no que concerne a modalidade de ensino frequentada, observou-se uma tendência para os jovens a frequentar o ensino regular apresentarem relações mais altruístas e positivas com os outros. Possivelmente esta tendência deve-se ao facto dos jovens inseridos em percursos educativos diferentes deterem uma história escolar mais desviante, caracterizada por maior desmotivação relativamente à aprendizagem, envolvendo-se alternativamente em relacionamentos de maior risco social.

No que concerne os “Objetivos na Vida”, a satisfação escolar parece contribuir para um maior nível de bem-estar nesta dimensão. De facto estar mais satisfeito com a frequência da escola, entendendo o seu propósito, poderá conferir um maior significado ao estabelecimento de objetivos e metas, por parte dos jovens, no que se refere ao percurso escolar, em particular, e de vida de modo geral.

A satisfação escolar parece também contribuir, no presente estudo, para o nível de bem-estar na dimensão “Aceitação Pessoal” do bem-estar psicológico. Como referido anteriormente, os jovens que se encontram mais satisfeitos com a escola, são aqueles que provavelmente se sentem melhor consigo próprios, apresentando também níveis de bem-estar subjetivo mais elevados. Esta constatação faz sentido se considerarmos que o contexto escolar preenche um papel muito importante na vida dos adolescentes e que a satisfação com este contexto poderá consequentemente contribuir para afetar positivamente o seu funcionamento psicológico, reforçando aspetos relacionados com a sua auto-confiança e auto-estima.

Analisada a influência das **expectativas positivas futuras** no **bem-estar subjetivo** verificou-se que estas se relacionam com um aumento do nível de bem-estar subjetivo global. Em particular, refletem-se na satisfação com as relações familiares e nas relações com as outras pessoas importantes, na satisfação com a vida e emoções positivas e na tolerância com os outros. Os resultados sugerem que aqueles jovens que se centram no seu futuro, perspetivando-o de uma forma mais positiva, evidenciam um nível de bem-estar mais elevado o que se reflete nos domínios referidos.



A esperança num futuro bom parece assim contribuir para sentimentos de bem-estar (satisfação e felicidade), sendo que estes resultados vão também ao encontro dos verificados por Eryilmaz (2011). Segundo este autor, o bem-estar subjetivo dos adolescentes aumenta consideravelmente quando estes detêm expectativas positivas quanto ao seu futuro. Consequentemente, os jovens que se centram no futuro apresentam um funcionamento mais positivo, pelo que os seus níveis de bem-estar são necessariamente mais elevados. Esta constatação apoia-se na literatura a qual confirma que os indivíduos que apresentam expectativas positivas relativamente ao futuro evidenciam igualmente níveis de bem-estar mais elevados, embora estes resultados se tenham verificado junto de populações de adultos (Drake et. al, 2008). A literatura comprova a relação entre o bem-estar subjetivo e a presença de tendências otimistas por parte dos indivíduos (Lyubomirsky, 2001; Seligman, 2002). Possivelmente, os jovens com uma visão mais otimista acerca do futuro encaram-no de um modo mais esperançoso, situação que afeta o seu bem-estar subjetivo ou sentido de felicidade no imediato. Considerando que os fatores cognitivos, neste caso as expectativas, contribuem para explicar o bem-estar em adolescentes, os resultados obtidos são coincidentes com os verificados noutros estudos.

No que se refere à **orientação para a vida**, ou seja, o modo como é percecionada a vida pelo indivíduo, de forma mais ou mais pessimista, observou-se que este influencia as **expectativas positivas futuras**. Os resultados verificados parecem sugerir, por um lado, que aqueles jovens que encaram a vida de maneira mais otimista detêm expectativas mais positivas quanto ao futuro. Por outro lado, os jovens que apresentam um menor nível de pessimismo são também aqueles que tendem a apresentar expectativas mais positivas relativamente ao futuro. Considerando o otimismo como um recurso indispensável para fazer face aos desafios e contrariedades da vida, comprova-se que este surge também associado às expectativas, o que tem sido referido na literatura (Gaspar, 2009; Albery & Messer, 2005).

Na **orientação para a vida** constatou-se que, a forma como a vida é percecionada, influencia o bem-estar subjetivo. Deste modo, os jovens com uma orientação para a vida tendencialmente mais otimista apresentam níveis mais elevados de bem-estar subjetivo. A orientação para vida tem sido referida na literatura como um fator que influencia o bem-estar das crianças e adolescentes, sendo que os resultados

realizados com esta amostra suportam o verificado noutros estudos (Nakano, 2004; Reilley et al., 2005). No contexto do presente estudo, e a contribuir para explicar a influência da orientação para a vida otimista, encontra-se a satisfação reportada ao nível das relações com outras pessoas importantes e a satisfação com a vida e emoções positivas. Entende-se que as relações com os pares e outras pessoas significativas, para além da família, assumem especial importância na adolescência, sendo possivelmente os indivíduos mais otimistas os que apresentam melhores competências e sucesso ao nível do estabelecimento destas relações interpessoais tão importantes durante esta fase de desenvolvimento. Considera-se também que um maior otimismo poderá refletir-se igualmente numa maior satisfação com a vida e na experiência de mais emoções positivas. Numa perspetiva de intervenção junto de adolescentes, surge como fundamental a promoção de uma orientação para a vida mais otimista já que esta se encontra também associada a um maior nível de bem-estar subjetivo.

No que concerne a influência do **bem-estar psicológico** nas **expectativas positivas futuras**, constatou-se que o nível de bem-estar psicológico global influencia este tipo de expectativas. Os resultados sugerem que quanto mais elevado é o nível de bem-estar psicológico mais positivas serão as expectativas. Esta influência, embora ainda não explorada noutros estudos, reflete resultados semelhantes aos encontrados para o bem-estar subjetivo (Eryilmaz, 2011). Poderá alvitrar-se que, na presente amostra, apresentar um nível de bem-estar psicológico elevado traduzir-se-á em expectativas mais otimistas relativamente ao futuro. Possivelmente deter mais competências e recursos psicológicos constitui uma ferramenta para lidar não só com os desafios inerentes à vida como também poderá ser útil na antecipação e preparação do futuro que se perspetiva mais otimista.

Quando analisada a influência das diversas dimensões do bem-estar psicológico nas expectativas positivas futuras verificou-se que apenas os objetivos na vida e crescimento pessoal, o que remete para a importância de ter objetivos na vida e de desenvolvimento pessoal no modo mais positivo como se perspetiva o futuro. No que se refere aos objetivos na vida, o estabelecimento de objetivos poderá conferir um significado aos projetos formulados para o futuro, enquanto o desejo de desenvolvimento pessoal encerra aspetos que se prendem também, mas não apenas, com a progressão escolar e educacional, situando os jovens numa perspetiva mais temporal. Possivelmente aqueles jovens que apresentam maiores limitações “impostas”

pelas suas condições de vida são os que não ousam arriscar desafios os quais poderão ser decisivos para o seu desenvolvimento pessoal.

No que se refere ao impacto das **variáveis sociodemográficas e variáveis escolares**, do **bem-estar psicológico** e da **orientação para a vida** no **bem-estar subjetivo**, verificou-se que são as variáveis relativas ao bem-estar psicológico as que mais contribuem para a explicação da variância no bem-estar subjetivo. Mais concretamente são as dimensões “Domínio do Meio”, “Relações Positivas”, “Aceitação Pessoal” e “Objetivos na Vida” as que melhor predizem o bem-estar subjetivo. Na presente amostra não se verificou uma influência, estatisticamente significativa, das variáveis sociodemográficas, das variáveis escolares, da orientação para a vida e das expectativas positivas futuras, quando foram tidas em consideração as variáveis do bem-estar psicológico anteriormente referidas.

Concretamente, os resultados obtidos neste estudo, sugerem que o bem-estar psicológico prediz, de modo estatisticamente significativo, o bem-estar subjetivo, sendo sobretudo responsáveis por esta influências algumas das suas dimensões.

O “Domínio do Meio”, ou seja, a capacidade de gerir a vida e as inerentes exigências extrínsecas, remete para questões relacionadas com o modo como os jovens enfrentam as exigências e os desafios de vida, demonstrando resiliência perante as dificuldades e os obstáculos que poderão surgir no seu decurso. Deste modo, e como e como anteriormente referido, o facto dos s jovens sentirem maior controlo sobre o seu meio, poderá refletir-se em sentimentos de maior segurança e satisfação com a vida. No contexto sociocultural em que os alunos da amostra se enquadram, esta competência poderá ser especialmente útil para conseguir sobreviver às contrariedades de vidas, por vezes, caracterizadas por dificuldades e constrangimentos de natureza diversa. O sentir ser capaz de lidar com todos estes desafios poderá contribuir não só para reforçar a autoconfiança no modo como são geridas as vicissitudes da vida, como também refletir-se no modo como é encarado o percurso e a vida escolar.

As “Relações Positivas” refletidas na capacidade de estabelecer amizades satisfatórias e significativas parecem, por sua vez predispor os jovens a emoções mais positivas e sentimentos de maior bem-estar subjetivo (satisfação e felicidade).

A “Aceitação Pessoal” a qual se refere à perceção e aceitação dos vários aspetos do indivíduo (quer sejam características boas ou más) e à avaliação positiva do seu passado, encontra-se também relacionada com a autoestima e autoconfiança, surgindo

também como uma influência significativa no seu contributo para os sentimentos de felicidade e de satisfação com a vida.

Por fim, os “Objetivos na Vida” encarados como propósitos de vida e atribuição de significação/importância, são fundamentais para a ação, para definir um propósito, saber o que se quer ou deseja, conferindo significado à ação. Os objetivos na vida parecem assim desempenhar um papel importante no bem-estar subjetivo, talvez porque os mesmos conferem significado e direção ao comportamento

## CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como principal objetivo analisar o bem-estar, as expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional, partindo do pressuposto de que o bem-estar psicológico influencia mais o bem-estar subjetivo dos jovens que as variáveis sociodemográficas, de natureza escolar, as expectativas e a orientação para a vida. Pretendeu-se com este estudo contribuir para uma maior reflexão sobre as práticas psicopedagógicas no que se referente à orientação e aconselhamento vocacional, em contexto, escolar, já que a transição vocacional consiste num importante momento de mudança na vida dos adolescentes, com repercussões importantes para o seu futuro a curto, médio e longo prazo.

Dos resultados obtidos, salientam-se os mais relevantes, os quais se poderão refletir ao nível de intervenção psicopedagógica junto de jovens adolescentes em contexto escolar.

Relativamente às aspirações e expectativas escolares, constatou-se que a maioria dos jovens pretende prosseguir os seus estudos, sendo que alguns equacionam a possibilidade de conciliar os seus estudos com trabalho. Dos projetos vocacionais formulados, mais de metade dos participantes expressaram aspirações e expectativas relacionadas com a obtenção de níveis de ensino superior, sendo que os restantes pretendem atingir níveis de ensino secundário e uma minoria, concluir o 3.º ciclo do ensino básico. Embora a maioria dos participantes manifeste coerência entre as suas aspirações e expectativas escolares, verificou-se ainda uma percentagem considerável de alunos em que esta situação não se verifica. Destes jovens, a maior parte refere maiores aspirações do que expectativas, sendo sobretudo para estes a quem a orientação e aconselhamento vocacional poderá ser fundamental na tentativa de proporcionar auxílio na adequação das suas aspirações e expectativas. Como projetos ou sonhos imaginados para o seu futuro os jovens referem, sobretudo, projetos relacionados com a sua educação e vida profissional, o que remete para a importância do papel que ocupa a preparação e transição para o mundo laboral na vida destes jovens.

No que se refere às expectativas quanto ao futuro os jovens apresentam, de modo global, expectativas mais positivas, sendo que estas surgem associadas a uma orientação para a vida mais otimista e menos pessimista, ao bem-estar psicológico e ao bem-estar subjetivo. Em particular, as expectativas positivas futuras influenciam o bem-estar-subjetivo em todas as suas dimensões.

Na orientação para a vida os jovens na amostra apresentaram um maior otimismo e menor pessimismo, sendo que os jovens mais velhos evidenciaram níveis mais elevados de pessimismo do que os mais novos. Uma orientação para a vida otimista associa-se a níveis de bem-estar subjetivo global mais elevados, especialmente no que diz respeito a aspetos como a satisfação nas relações com outras pessoas importantes, a satisfação com a vida e emoções positivas, influenciando nível de bem-estar subjetivo nestas dimensões. O otimismo relaciona-se também com o nível global de bem-estar psicológico e todas as suas dimensões. Por sua vez, uma orientação pessimista parece refletir-se ao nível do bem-estar subjetivo na satisfação nas relações com outras pessoas importantes, associando-se também a um menor nível de bem-estar psicológico global dos jovens, particularmente no que se refere aos objetivos na vida, à aceitação pessoal, à autonomia e ao crescimento pessoal.

A orientação para a vida interfere também nas expectativas positivas futuras dos jovens, sendo que uma orientação mais otimista e menos pessimista se encontra relacionada com expectativas futuras mais positivas.

No que se refere ao bem-estar subjetivo, verificou-se que no global os jovens deste estudo apresentaram um nível de bem-estar razoavelmente elevado, o que se refletiu em todas as suas dimensões. Contudo, os mais jovens e os pertencentes a um nível socioeconómico mais elevado demonstram maior tolerância para com os outros, sendo a satisfação com as relações familiares também afetada pelo nível socioeconómico de pertença, privilegiando também os mais favorecidos.

Na amostra, o bem-estar psicológico apresentado pelos participantes pode ser considerado indiciador de um funcionamento psicológico essencialmente positivo, já que os jovens apresentaram níveis médios razoáveis de bem-estar. Contudo, as raparigas revelaram um maior bem-estar ao nível da autonomia e relações positivas do que os rapazes. Os jovens mais velhos, por sua vez, apresentam maior bem-estar no domínio do meio, quando comparados com os mais jovens. Todavia, no que se refere às relações positivas são os mais novos e também os jovens de nível socioeconómico mais elevado a apresentar níveis de bem-estar mais elevados neste domínio. Por sua vez, a frequência de uma modalidade de ensino, alternativa ao ensino regular, como um curso de educação e formação, parece afetar negativamente o bem-estar psicológico ao nível da autonomia.

O bem-estar psicológico parece também contribuir também para a criação de expectativas positivas futuras, salientando-se o papel dos objetivos na vida e do

crescimento pessoal na formação das mesmas. Em especial, o bem-estar psicológico assume principal relevância no incremento do nível de bem-estar subjetivo, destacando-se nesta relação a influência do domínio do meio, das relações positivas, da aceitação pessoal e dos objetivos na vida.

No que diz respeito à Escola, a maioria dos participantes neste estudo expressou satisfação com a sua frequência, contexto que por este motivo, que deverá ser tido como privilegiado para a intervenção juntos dos jovens, já que muitos o elegem como palco principal nesta fase de desenvolvimento. Contudo, uma percentagem considerável de alunos demonstra alguma insatisfação escolar, aspeto que deverá ser explorado, na sua relação com o bem-estar, em futuras investigações.

Com efeito, no presente estudo, a satisfação escolar surge como um fator importante o qual deverá ser considerado na sua relação com o bem-estar psicológico e com o bem-estar subjetivo dos jovens, na medida em o primeiro se reflete na variabilidade do último. Mais concretamente e no que diz respeito ao bem-estar psicológico surgem como aspetos mais salientes os objetivos na vida, a aceitação pessoal e o domínio do meio. A satisfação escolar associada à idade contribui para o nível bem-estar verificado no domínio do meio, sendo que são os jovens mais novos e os mais satisfeitos com a escola os que revelam maior bem-estar neste domínio. No que se refere ao bem-estar subjetivo, parecem contribuir fundamentalmente aspetos como a satisfação com a vida e emoções positivas e a tolerância para com os outros.

A satisfação escolar reflete-se também num maior otimismo na orientação para a vida por parte dos jovens, sendo que são os jovens mais satisfeitos com a escola os que revelam maior otimismo. Por sua vez são os jovens menos satisfeitos com a escola, os que evidenciam maior pessimismo. Contudo, aspetos como uma história escolar caracterizada por insucesso parecem refletir-se negativamente ao nível do bem-estar subjetivo reportado na tolerância com os outros. Curiosamente, os jovens com percursos escolares interrompidos evidenciam maior bem-estar psicológico no domínio do meio e também uma maior congruência entre as suas aspirações e expectativas escolares. A questão que se coloca do ponto de vista da intervenção, prende-se sobretudo com os aspetos negativos associados a um percurso escolar mais irregular, como seja, uma possível negação de projetos escolares mais ambiciosos, opção por percursos escolares mais curtos, afastamento do grupo etário de referência, maior desmotivação e menor investimento escolar, com eventuais implicações no bem-estar dos jovens numa perspetiva temporal mais transversal.

Em síntese, no global verificou-se que jovens que participaram neste estudo apresentam níveis de bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo razoavelmente elevados, uma orientação para a vida tendencialmente otimista e expectativas positivas quanto ao futuro. Na prática, poderá considerar-se que o funcionamento psicológico é, de modo geral, positivo refletindo uma adolescência normativa.

No que se refere à hipótese global formulada para o presente estudo, os resultados apontam para a importância do bem-estar psicológico no bem-estar subjetivo, especialmente no que se refere a aspetos relacionados com o domínio do meio, as relações positivas, os objetivos na vida e a aceitação pessoal, contribuindo também para melhores expectativas futuras. Salienta-se também o papel da satisfação escolar na orientação de vida (otimista), no bem-estar subjetivo (tolerância com os outros) e no bem-estar psicológico (autonomia, domínio do meio, relações positivas, crescimento pessoal, relações positivas, objetivos na vida e aceitação pessoal). Por último e no que se refere à orientação de vida, em particular, esta parece ter um impacto temporal mais transversal, quer no presente quer no futuro, o que deverá merecer atenção por parte dos agentes educativos na medida em que potenciar atitudes mais otimistas poderá refletir-se em níveis de bem-estar mais elevados não só no presente como também no futuro.

A orientação e aconselhamento vocacional poderão desempenhar um papel importante enquanto contributo para adequação das aspirações e expectativas, assim como na promoção de atitudes mais otimistas, já que a qualidade das atitudes demonstradas pelos jovens é um aspeto importante no esforço empregue na prossecução dos seus objetivos, a curto, médio e longo prazo. O desenvolvimento do bem-estar psicológico, especialmente, em áreas como a definição de objetivos, a aceitação pessoal, as relações positivas e o domínio do meio, constitui um outro domínio de intervenção psicopedagógica emergindo, com base neste estudo, enquanto contributo mais importante na promoção de bem-estar subjetivo, do que os aspetos sociodemográficos ou escolares, não descurando, contudo, o papel e a importância dos últimos. No que se refere aos aspetos escolares destaca-se a saliência da Escola e a pertinência da satisfação escolar para o bem-estar dos jovens, pelo que devem ser criadas as condições necessárias à promoção de uma maior satisfação com este contexto.

Nesta perspetiva e de modo a fazer face às diversas mudanças que ocorrem ao longo da adolescência, é vital que os jovens desenvolvam competências que lhes permitam enfrentar saudavelmente o futuro que os espera. Consequentemente é premente assegurar o seu bem-estar psicológico, bem como a sua satisfação e felicidade,



para que se tornem adultos saudáveis e equilibrados capazes de enfrentar as exigências inerentes à vida, gerindo as constantes mudanças e os desafios de uma forma positiva.

Ao longo do desenvolvimento do presente estudo, identificaram-se algumas limitações, uma das quais se encontra relacionada com os instrumentos de avaliação do bem-estar subjetivo e das expectativas positivas futuras, os quais foram traduzidos do inglês para português, após terem sido traduzidos da língua original, ou seja, do turco para o inglês. Crê-se, por este motivo, que poderá de algum modo ter sido perdida a essência dos mesmos, o que possivelmente contribui para explicar em os resultados obtidos na validação dos instrumentos junto de uma amostra de jovens portugueses. Consequentemente e reconhecendo que a solução adotada não tenha sido a mais adequada do ponto de vista metodológico, foram utilizados os resultados resultantes da validação da escala de bem-estar subjetivo e da escala de expectativas positivas futuras com a amostra de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade. Para fundamentar esta decisão, partiu-se da suposição que as referidas escalas se poderiam comportar de modo diferente, uma vez que os alunos a frequentar o 8.º ano reuniam características diferentes, sendo este procedimento também o mais adequado na perspetiva dos seus autores, os quais confirmaram as características psicométricas das escalas originais. As questões relativas à adaptação dos instrumentos foram assim discutidas com os autores possivelmente refletindo, nos estudos realizados em Portugal, diferenças culturais e de amostragem, pelo que se justifica a realização de mais estudos com recurso a amostras diferentes com intuito de perceber qual o comportamento das escalas no contexto nacional. Em particular, em investigações futuras, com a Escala de Bem-Estar Subjetivo será desejável recorrer a amostras maiores e com características semelhantes para confirmar os resultados de validação da mesma, na medida em que esta se comportou de maneira diferente nos dois estudos realizados.

A segunda limitação prende-se como o tamanho e assimetrias da amostra, sendo que não foi possível distribuir os 155 alunos de modo equitativo pelos três grupos etários definidos, contendo cada grupo um número reduzido de alunos. Relativamente à modalidade de ensino frequentada, ensino regular ou curso de educação e formação, não foi igualmente possível equilibrar os dois grupos em termos do número de alunos, existindo substancialmente mais alunos pertencentes ao ensino regular, o que poderá ter comprometido à análise comparativa efetuada. Ainda relacionada com a amostra, uma terceira limitação prende-se com o facto de os alunos pertencerem a contextos escolares situados em meios socioeconomicamente mais carenciados, o que poderá ter enviesados

os resultados obtidos. Seria desejável que a amostra fosse recolhida em várias localidades compreendendo alunos com diferentes situações socioeconómicas.

Os estudos que relacionam o bem-estar psicológico, o bem-estar subjetivo, as expectativas futuras e aspirações escolares dos jovens em fase de transição vocacional não têm sido frequentes, especialmente junto de jovens portugueses, sendo que a presente investigação, embora com limitações, poderá fornecer algumas pistas para futuros estudos e intervenções junto de jovens adolescentes em fase de transição vocacional. Em particular, no que diz respeito ao contexto escolar, seria interessante do ponto de vista de investigação averiguar quais os principais fatores que contribuem para a satisfação escolar e de que modo é que estes se refletem nos níveis de bem-estar psicológico e de bem-estar subjetivo, bem como identificar quais as dimensões do bem-estar mais relacionadas pela satisfação escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, N. E., Boyce, T., Chesney, M., Cohen, S., Folkman, S., Kahn, R., & Syme, S.L. (1994). Socioeconomic status and health: The challenge of the gradient. *American Psychologist*, 49, 15-24.

Albery, I., & Messer, D. (2005). Comparative optimism about health and nonhealth events in 8 and 9 years old children. *Health Psychology*, 24(3), 316-320.

Albuquerque, I. & Lima, M.P. (2007). Personalidade e Bem-Estar Subjetivo: Uma Abordagem com os Projetos Pessoais. *Psicologia.com.pt*. O Portal dos Psicólogos. URL: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)

Ash, C., & Huebner, E. S. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International*, 22, 320-336.

Azevedo, J. (1992). *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9.º ano*. Porto: Edições Asa.

Bandeira, M.; Bekou, V.; Lott, K. S.; Teixeira, M. A.; Rocha, S. S. (2002). Validação transcultural do teste de orientação da vida (TOV-R). *Estudos de Psicologia*, 7(2), p. 251-258, 2002.

Bizarro, L. & Silva, A. (2000). Estudo do bem-estar psicológico durante a adolescência. Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de Psicologia, Espanha.

Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Bizarro, L. (2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.

Bizarro, L. (2001b). O bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (2), 55-67.

Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Tench, E. (1996). Psychological well-being throughout the transition from adolescence to adulthood. *The Career Development Quarterly*, 45, 189-199.

Brief, A.P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating Bottom-up and Top-down theories of subjective well being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 646-653.

Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1061 – 1070.

Cabral, N. (2010). *A Cidadania e o bem-estar psicológico dos estudantes adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.

Call, K. T., Riedel, A. A., Hein, K., McLoyd, V., Peterson, A., & Kipke, M. (2002). Adolescent health and well-being in the twenty-first century: A global perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(1), 69-98.

Chu, Po Sen, Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624-645.

*Classificação Portuguesa das Profissões 2010*.(2010). Instituto Nacional de Estatística, I.P.

Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.

Creed, P. A., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). The career aspirations and action behaviours of Australian adolescents in out-of-home-care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1720-1729.

Csikszentmihalyi, M & B. Schneider (2001). Conditions for optimal development in adolescence: An experiential approach'. *Applied Developmental Science* 5(3), 122-124.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.

Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings and subjective wellbeing: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social*

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.

Diener, E., & Suh, M. E. (1998). Subjective well-being and old age: An international analysis. Em: K. W. Schaie & M. P. Lawton (orgs.) *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 17, 304-324.

Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. (1999). A Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, vol. 125, 276-302.

Emmons, R. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058-1068.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Eryılmaz, A. (2010). Turkish Adolescent's Subctive Well-Being with Respect to Age, Gender and SES of Parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5 (8) 50306.

Eryılmaz, A. (2011). Investigating Adolescent's Well-Being with Respect to Using Subjective Well-Being increasing Strategies and Determining Life Goals. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24, 44-51.

Eryılmaz, A. (2011). The Relationship Between Adolescents' Subjective Well-being and Positive Expectations Towards Future. *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24, 209-215.

Fernandes, H. (2007). *O Bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., & Teixeira, C. (2010). Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1032-1043.

Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*.

Ferraz, R., Tavares, H., Zilberm, M. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista. Psiquiatria Clínica* 34(5); 234-242.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.

Freire, T., Lima, I. & Fonte, C. (2007). Life interests and optimal experiences related to the school life of adolescents. In T. Freire (Ed.), *Understanding Positive Life. Perspectives on Positive Psychology* (pp. 131-151). Lisboa: Climepsi.

Galinha, I. & Ribeiro, J. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 6 (2), 203-214.

Galinha, I. (2008). *Bem-Estar Subjectivo. Factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Quarteto: Coimbra.

Gaspar, T., Ribeiro, J., Matos, M., Leal, I. & Ferreira, A. (2009). Optimismo em Crianças e Adolescentes: Adaptação e Validação do LOT-R. *Psicologia Reflexão e Crítica*, vol. 22, 3,439-446.

Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28 (6), 545-579.

Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Greene, A. L. (1986). Future-time perspective in adolescence: The present of things future revisited. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 99-113.

Hackett, G., & Byars, A.M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 322-340.

Harlow, R. and Cantor, N. (1996) "Still participating after all these years: A Study of Life Task Participation in Later Life." *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6): 1235-1249.

Heckhausen, J., & Tomasik, M. J. (2002). Get an apprenticeship before school is out: How German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 199-219.

Hirschi, A., & Vondracek, F.W., 2009. Adaptation of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 120-128.

Hofer J., Busch, H. & Kiessling, F. (2008). Individual Pathways to Life Satisfaction: The Significance of Traits and Motives. *Journal of Happiness Studies*, 9, 503-520.

Howard, K.A.S., Carlstrom, A., Katz, A., Ray, G.C., Chew, A., Moschella, L., & Caulum, D. (2011). Career Aspirations of Youth: Untangling Race/Ethnicity, SES, and Gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 98-109.

Howell, R. T., & Howell, C. J. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 134, 536 – 560.

Huebner, E. S. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 43, 331-336.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6 (2), 149-158.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.

İmamoğlu E.O. (2001). Need for cognition versus recognition: self and family related correlates. Unpublished article, Middle East Technical University, Ankara.

İmamoğlu E.O., Güler-Edwards (2007). A self related differences in future time orientations. *Turkish Journal of Psychology*, 22, 115-132.

Inhelder, B. and Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Basic Books, New York, NY.

Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Tese de Doutorado, Tampere School of Public Health, Finland.

Kazdin, A. (1993). Adolescent mental health: Prevention and treatment programs. *American Psychologist*, 48, 127-141.

Keating, D. P. (1980). *Thinking processes in adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Hundbook of adolescent psychology* (pp. 211-246). New York: Wiley.

Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American adolescents future orientation: The importance of self-efficacy, control and responsibility, and identity development. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4, 187-208.

Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6) 1007-1022.

Khoo, S., & Ainley, J. (2005). *Attitudes, intentions and participation. Longitudinal Survey of Australian Youth*. Victoria: Australian Council for Educational Research.

Laranjeira, C. (2008). Tradução e validação portuguesa do revised life orientation test (LOT-R). *Universitas Psychologica*, 2, vol. 7, 469-476.

Lei n.º 85/2009. Diário da República, 1.ª Série – N.º 166 – 27 de Agosto de 2009.

Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumental perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 221-245). Greenwich, CT: Information Age.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.

Lerner, R. M. & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review Psychology*, 49, 413-446.

Locatelli, A., Bzuneck, J., Guimarães, S. (2007). A motivação de adolescentes em relação com a perspetiva de tempo futuro. *Psicologia e Reflexão Crítica*. Porto Alegre, v. 20, n. 2.

Lockhart, K. L., Chang, B., & Story, T. (2002). Young children's beliefs about the stability of traits: Protective optimism? *Child Development*, 73, 1408–1430.

Longaretti, L. (2006). *School transition: Aspirations and inspirations*. Paper presented at the AARE Conference, Adelaide, November, 2006.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 26, 239-249.

Martins, L. (2009). Expectativas Escolares dos Alunos no final do 9.º ano. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Maroco, J. (2010). *Análise Estatística: Com utilização do SPSS* (3.ª Ed.). Edições Sílabo. Lisboa

Matos, M., & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças* [online]. 2001, vol.2, n. 2, pp. 43-53.



Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C., & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Faculdade de Motricidade Humana/PEPTSaúde/GPT da CMLisboa.

McCullough, G., Huebner, S., & Laughlin, J.E. (2002). Life Events, Self Concept, and Adolescent's Positive Subjective Well-Being. *Psychology in the School*, Vol.3, 281-290.

McCullough, M. E., Hoyt, W. T., Larson, D. B., Koenig, H. G., & Thoresen, C. E. (2000). Religious involvement and mortality: A metaanalytic review. *Health Psychology*, 19, 211–222.

Meeus, W. (1996). Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569-598.

Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9–33.

Moore, K.A. and Keyes C.L.M. (2003) 'Introduction', pp 1–11 in Bornstein, M.H., Davidson, L., Keyes, C.L.M. and Moore, K.A., (eds.), *Well-Being: Positive development across the life-course*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum.

Moura, P., Silva, J. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia*, 24 (4).

Nakano, K. (2004). Psychometric properties of Life Orientation Test-Revised in samples of Japanese students. *Psychological Reports*, 94(3), 849-855.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.

Nel Noddings (2003). *Happiness and Education*. Cambridge University Press.

Novo, R. (2003). *Para Além da Eudaimonia - O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Novo, R. (2005). Bem-Estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20, Vol. 2, 183-203.

Payne, J. (2003). *Choice at the end of compulsory schooling: A review of research*. London: Department for Education and Skills.

Patton, Wendy A. & Creed, Peter (2007). Theorising Adolescent Career Maturity: Existing Evidence and Directions for The Future. In Skorikov, Vladimir &

Patton, Wendy A. (Eds.) *Career Development in Childhood and Adolescence*. Sense Publishers, Rotterdam.

Piaget, J. (1969). The intellectual development of the adolescent. In G. Caplan & S. Lebovici (Eds.). *Adolescence: Psychosocial perspective* (pp22-26). New York: Basic Books.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

Pressman, S.D., & Cohen, S. (2005). Does positive affect influence health? *Psychological Bulletin*, 131, 925–971.

Rask, K., Åstedt-Kurki, P. and Laippala, P. (2002) ‘Adolescent Subjective Well-Being and Realised Values’. *Journal of Advanced Nursing*, 38(3): 254-263.

Reilley, S., Geers, A., Lindsay, D., Deronde, L., & Dember, W. (2005). Convergence and predictive validity in measures of optimism and pessimism: Sequential studies. *Current Psychology*, 24(1), 43-59.

Remédios, C. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa.

Ryan, R., Deci, E. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 52; 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews/Inc.

Ryff, C. (1989). Beyond Ponce de Leon and Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal of Behavioral Development*, 12 (1), 35-55.

Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104. 3.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 69(4), 719-727.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

Ryff, C., Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. 9, 1–28.

Sagiv, L. and Schwartz, S.H. (2000). Value priority and subjective well-being: direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 30, pp. 177-98.

Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The 4 C's – channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14, 63-73.

Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B. & Steward, W.T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*. In press.

Sanjuán, P. & Magallanes, A. (2006). Estilo atributivo negativo, sucesos vitales y sintomatología depresiva. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(2), 91-98.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized expectancies on health. *Journal of Personality*, 55, 169-210.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test). *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.

Schlosser, B. (1990). The assessment of subjective well-being and its relationship to the stress process. *Journal of Personality Assessment*, 54, 128–140.

Schoon, I. & Parsons, S. (2002). Competence in the face of adversity: The influence of early family environment and long-term consequences. *Children and Society*, 16(4), 260–272.

Schroeder, C. S., & Gordon, B. N., (2002) *Assessment and Treatment of Childhood Problems; A Clinicians Guide*. New York, NY: Guilford Press.

Seginer, R. (1988). Adolescent orientation toward the future: Sex role differentiation in a sociocultural context. *Sex Roles*, 18, 739-757.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, Martin E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Nova York: Free Press.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482–497.

Silva, R.A., Horta, B.L, Pontes, L.M., Faria, A.D., Souza, L.D.M., Cruzeiro, A.L.S., & Pinheiro, R.T. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23 (5), 1113-1118.

Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia, especialização em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2) 201-209.

Sirgy, M.J. (2002). *The Psychology of Quality of Life*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Skorikov, V. B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Vocational identity. In B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 143-168). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (2003) *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Taveira, M.C.; Silva, J.T.. (2008). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Trommsdorff, G. & Lamm, M. (1980) Future orientation of institutionalized delinquents and nondelinquents. *European Journal of Social Psychology*, 10. 247 -278.

Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18, 381-406.

Trommsdorff, G. (1986). Future time orientation and its relevance for development in action. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudiger (Eds.), *Development as action in context: Problem behavior and normal development* (pp. 121-136). Berlin: Springer-Verlag.

Trommsdorff, G., Burger, C, & Fuchsie, T. (1982). Social and psychological aspects of future orientation. In M. Irle (Ed.), *Studies in decision making* (pp. 167-194). Berlin: de Gruyter.

Veiga, F. H.; Moura, H.; Sá, L.; Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: Sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 0: 972 - 978.

Veiga, F. H.; Moura, H.; Rodrigues, A.; Sá, L. (2005). Aspirações profissionais e escolares em adolescentes de diferentes nacionalidades, níveis de instrução familiar e géneros. *Livro de actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho*.

Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudomania) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality & Social Psychology*, 64, 678-691.

## **ANEXOS**

**ANEXO I – Questionário de Validação das Escalas de Expectativas Positivas Futuras e da Escala de Bem-Estar Subjetivo Para Adolescentes**

<b>QUESTIONÁRIO EXPETATIVA E BEM-ESTAR</b>
--

*Caro Aluno(a),*

*No âmbito do desenvolvimento de um trabalho de investigação, venho por este meio, solicitar a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Gostaria que respondesses com sinceridade. Este questionário é anónimo e as tuas respostas serão confidenciais.*

**I - DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

**Idade** \_\_\_\_\_ **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐ **Ano de escolaridade:** \_\_\_\_\_

**Obrigada pela colaboração!**

## ANEXO II – Questionário do Estudo Principal

Caro Aluno (a),

Data de Aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação encontro-me a desenvolver um trabalho sobre as expectativas escolares e profissionais de jovens adolescentes e a relação com o seu bem-estar. O preenchimento deste questionário é importante para compreender como pensam e se sentem os adolescentes. O questionário é anónimo e as respostas serão analisadas em grupo. Não existem repostas “certas” nem “erradas” mas sim respostas adequadas ao teu pensamento e ao modo como te sentes.

Porque a tua colaboração é muito importante, peço-te que:

- Respondas as todas as questões;
- Sejas sincero nas tuas respostas.

Muito obrigada pela tua preciosa colaboração!

### I - DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

Assinala com uma cruz ☒, apenas uma opção, para indicares a tua resposta.

1. Idade \_\_\_\_\_ anos
2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
3. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_
4. Habilitações dos Pais:

Níveis de Escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler, nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ler e escrever <u>mas</u> não completou o 1.º CEB/4.ª classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.º Ciclo do Ensino Básico/4.ª Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.º Ciclo do Ensino Básico/6.º ano do Ciclo Preparatório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.º Ciclo do Ensino Básico/9.º ano do unificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário/7.º ano antigo do liceu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



5. Indica a profissão (atividade) dos pais:

- Pai \_\_\_\_\_

- Mãe \_\_\_\_\_

6. Qual a modalidade de formação que te encontras a frequentar?

☐ Ensino Regular

☐ Curso de Educação e Formação (CEF)

☐ Percurso Curricular Alternativo (PCA)

☐ Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

7. Ao longo do teu percurso escolar sofreste alguma retenção?

☐ Nenhuma retenção

☐ Uma retenção

☐ Duas retenções

☐ Mais de duas retenções

8. Assinala, em baixo, com uma cruz (X) em que medida gostas de frequentar a Escola:

Não Gosto Nada.....Gosto Muito

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

## II – EXPECTATIVAS, PROJETOS ESCOLARES E PROFISSIONAIS

1. Após o 9.º ano de escolaridade, o que pensas fazer?

☐ Continuar a estudar

☐ Deixar de estudar

☐ Procurar um emprego

☐ Estudar e trabalhar

☐ Ainda não sei

2. Em relação a esses **projetos** consideras-te:

Confuso ☐

Indeciso ☐

Seguro ☐

Esclarecido ☐

Otimista ☐

3. Qual o nível mais elevado de escolaridade ou de formação **que gostarias de atingir?**

- ☐ O 9.º ano de escolaridade
- ☐ O 12.º ano de escolaridade
- ☐ Um curso de especialização tecnológica (curso de 1 ano após o 12.º ano)
- ☐ Um curso de ensino superior (Licenciatura)
- ☐ Um curso de ensino superior (Mestrado)
- ☐ Um curso de ensino superior (Doutoramento)

4. Qual o nível de escolaridade ou formação **que pensas ser capaz de atingir?**

- ☐ O 9.º ano de escolaridade
- ☐ O 12.º ano de escolaridade
- ☐ Um curso de especialização tecnológica (curso de 1 ano após o 12.º ano)
- ☐ Um curso de ensino superior (Licenciatura)
- ☐ Um curso de ensino superior (Mestrado)
- ☐ Um curso de ensino superior (Doutoramento)

5. Após o 9.º ano de escolaridade **onde gostarias de continuar a tua formação?**

- ☐ Escola Secundária
- ☐ Escola Profissional
- ☐ Instituto de Emprego e Formação Profissional
- ☐ Forças Armadas (Exército, Força Área, Marinha)
- ☐ Não pretendo continuar a estudar

6. Qual o projeto ou sonho que gostarias de estar a realizar quando tiveres 25 anos de idade? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**NOTA:**

- Antes de responderes às questões que se seguem aguarda as orientações e informações do aplicador.
- Se não pretendes continuar os teus estudos, passa para a Secção III (página 5).

Para responderes às questões seguintes lê atentamente a informação do Quadro 1:

**Quadro 1 - Cursos que podes frequentar após o 9.º ano de escolaridade:**

- **Cursos Científico-Humanísticos:** orientados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico. Conferem um diploma de conclusão do nível secundário de educação. Podes optar entre os seguintes cursos: Ciências e Tecnologias; Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades; Artes Visuais.
- **Cursos Artísticos Especializados:** orientados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva de inserção no mundo do trabalho e de prosseguimento de estudos. Proporcionam formação nas áreas das Artes Visuais, da Dança e da Música. Conferem um diploma de conclusão do nível secundário de educação e apenas para os cursos nos domínios das Artes Visuais e Audiovisuais, um certificado de qualificação profissional de nível 3.
- **Cursos Profissionais:** destinam-se aos alunos que pretendam obter uma qualificação profissional que lhes facilite o ingresso no mercado de trabalho e, simultaneamente, uma habilitação escolar que lhes permita o prosseguimento de estudos. Conferem um diploma de conclusão do ensino secundário e um Certificado de qualificação profissional de nível 3.
- **Cursos de Aprendizagem:** Destinado a alunos que tenham ultrapassado a idade limite de frequência do ensino básico. Os cursos de aprendizagem de nível 3 conferem equivalência ao 12.º ano de escolaridade e um diploma de qualificação profissional de nível 3. São organizados pelos centros de formação do Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.)

7. Se pretendes continuar a estudar, após o 9.º ano de escolaridade, **qual o curso que gostarias de frequentar?**

- ☐ Curso científico-humanístico (orientado para prosseguir estudos)
- ☐ Curso de ensino artístico-especializado (orientado para prosseguir estudos)
- ☐ Curso profissional (curso orientado para o mercado de trabalho)
- ☐ Curso de aprendizagem do I.E.F.P. (orientado para o mercado de trabalho)
- ☐ Outro \_\_\_\_\_ (indica qual)

8. **Qual modalidade e área de formação que gostarias de frequentar após o 9.º ano?**

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> <b>Cursos Científico-humanísticos.</b>           | <input type="checkbox"/> <i>Ciências e Tecnologias</i>   |
|   | <input type="checkbox"/> <i>Ciências Socioeconómicas</i> |
| <b>Em que curso?</b>  | <input type="checkbox"/> <i>Línguas e Humanidades</i>    |
|   | <input type="checkbox"/> <i>Artes Visuais</i>            |
| <input type="checkbox"/> <b>Cursos de ensino Artístico-especializado.</b> | <input type="checkbox"/> <i>Artes Visuais</i>            |
|   | <input type="checkbox"/> <i>Dança</i>                    |
| <b>Em que curso?</b>  | <input type="checkbox"/> <i>Música</i>                   |

☐ **Curso profissional de:** \_\_\_\_\_

☐ **Curso de aprendizagem de:** \_\_\_\_\_

☐ **Ainda estou indeciso**

*Antes de entregares agradeço-te que verifiques se respondestes a todas as questões,  
renovando o meu agradecimento sincero pela tua preciosa colaboração!*

**FIM**

### **ANEXO III – Cartas de solicitação de autorização às Escolas**

Exm.<sup>a</sup> Senhora Diretora  
do Agrupamento de Escola Professor Paula Nogueira

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de investigação, subordinada ao tema “Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional” no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação

Eu, Ana Isabel Domingues Pereira Vale, psicóloga, encontro-me no presente momento a frequentar o 2.º ano do curso de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade do Algarve, e pretendo desenvolver um projeto de investigação sobre a temática “Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional”, tendo em vista a elaboração da respetiva dissertação. Da amostra do referido estudo irão fazer parte os alunos que se encontram a concluir o 3.º ciclo do ensino básico, de turmas de ensino regular (8.º e 9.º anos de escolaridade), CEF e PIEF.

É neste contexto que venho, por este meio, solicitar a colaboração da Direção da Escola, no sentido se autorizar a que esta investigação seja levada a acabo nesta escola.

O trabalho de investigação a desenvolver visará a aplicação de um questionário (em anexo) aos alunos referidos, salientando-se que toda a informação será tratada em conjunto, respeitando o anonimato da colaboração e a confidencialidade dos dados.

Agradecida pela disponibilidade, interesse e empenho manifestados, aguardo a resposta dessa Direção.

Olhão, 22 de Novembro de 2011

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Isabel Domingues Pereira Vale)

Exm.º Senhor Diretor  
do Agrupamento de Escolas Dr. João Lúcio

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de investigação, subordinada ao tema “Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional” no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação

Eu, Ana Isabel Domingues Pereira Vale, psicóloga, encontro-me no presente momento a frequentar o 2.º ano do curso de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade do Algarve, e pretendo desenvolver um projeto de investigação sobre a temática “Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional”, tendo em vista a elaboração da respetiva dissertação. Da amostra do referido estudo irão fazer parte os alunos que se encontram a concluir o 3.º ciclo do ensino básico, de turmas de ensino regular (8.º e 9.º anos de escolaridade), CEF e PIEF.

É neste contexto que venho, por este meio, solicitar a colaboração da Direção da Escola, no sentido se autorizar a que esta investigação seja levada a acabo nesta escola.

O trabalho de investigação a desenvolver visará a aplicação de um questionário (em anexo) aos alunos referidos, salientando-se que toda a informação será tratada em conjunto, respeitando o anonimato da colaboração e a confidencialidade dos dados.

Agradecida pela disponibilidade, interesse e empenho manifestados, aguardo a resposta dessa Direção.

Olhão, 25 de Novembro de 2011

Com os melhores cumprimentos,

(Ana Isabel Domingues Pereira Vale)

## **ANEXO IV – Estudo de Validação da Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF), de İmamoğlu (2007) e da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBSA), de Eryilmaz (2009) numa amostra de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade**

### **Amostra**

A amostra do estudo foi constituída por 155 adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ( $M=14,88$ ,  $DP=,91$ ).

### **Escala de Expectativas Positivas Futuras (EEPF)**

### **Resultados**

Procedeu-se a uma análise fatorial exploratória de modo a verificar a validade da Escala de Expectativas Positivas Futuras. Recorreu-se à análise fatorial exploratória com rotação varimax e extração de fatores com o uso do critério autovalores maior que um. A adequação fatorial foi comprovada por meio dos testes esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO).

Verificou-se um valor de KMO igual a 0,775, sendo o valor do teste de esfericidade de *Barlett* de 125,342 com nível de significância de  $p \leq 0,000$ . Considerou-se assim como satisfatório o valor de KMO (superior a 0,60) e o valor do teste de *Barlett* significativo.

Seguidamente procedeu-se à análise fatorial confirmatória da Escala de Expectativas Positivas.

No que se refere aos itens constituintes da escala extraíram-se os itens 4 “Posso ser considerado pessimista no que respeita ao meu futuro” ( $h^2=,354$ ) e 5 “Embora possam existir algumas dificuldades encaro o meu futuro de forma positiva” ( $h^2=,370$ ), uma vez que as comunalidades destes itens apresentaram valores menores que 0,5.

A Escala apresentou uma estrutura unifatorial, constituído pelos itens 1, 2, 3, 4 e 5, o que se encontra de acordo com o proposto pelo autor da escala, com uma carga fatorial de 0,595 (item 4) e 0,745 (item 1), explicando, explicando 63,86% da variância total encontrada.

**Tabela 1 - Análise fatorial e respectivos valores das saturações dos itens da Escala de Expectativas Positivas Futuras (análise de componentes principais com rotação varimax)**

Item	Fatores				
	F1	M	DP	N	h2
1	,745	3,95	,724	153	,556
2	,738	4,06	,744	155	,545
3	,722	4,00	,803	153	,522
4	,595	3,57	1,025	155	,354
5	,609	4,08	,761	151	,370
Variância explicada por cada fator (%)	46,92				
Variância total explicada	63,86				

Após a análise das respostas dos sujeitos participantes, procedeu-se ao estudo da fidelidade da escala. Para realizar esta análise, procedeu-se ao cálculo do alfa de *Chronbach* e à realização da matriz de correlações interitem.

Para a avaliação da consistência interna da escala recorreu-se ao cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*. A partir da análise dos resultados verificou-se que o coeficiente alfa para a totalidade da escala é de 0,70, o que, segundo Maroco & Garcia-Marques (2006), constitui um valor considerado aceitável nas Ciências Sociais e Humanas.

Relativamente às correlações entre itens, observou-se que todos os itens se correlacionam entre si, oscilando as correlações entre 0,167 (entre os itens 4-5) e 0,446 (itens 3-1), sendo todas as correlações observadas a um nível de significância  $p \leq 0.01$ .

**Tabela 2 - Correlações interitens da Escala de Expectativas Positivas Futuras (Coeficiente de correlação de Pearson)**

	1	2	3	4	5
1	1				
2	,397**	1			
3	,446**	,394**	1		
4	,344**	,334**	,232**	1	
5	,304**	,324**	,334**	,167*	1

\*\* . Correlação significativa a 0.01      \* . Correlação significativa a 0.05

Verificou-se ainda que todos os itens se correlacionam a um nível de significância  $p \leq 0.01$  com o total da escala, observando-se que o item 2 obteve a correlação mais



elevada com a escala ( $r=,689$ ), sendo o item 5, o que apresentou uma correlação mais baixa ( $r=,584$ ).

### **Conclusões**

Os resultados obtidos demonstram que, na presente amostra, a escala apresentou uma estrutura unifatorial, o que vai ao encontro pelo verificado em estudos anteriormente realizados com esta escala (İmamoğlu, 2007; Eryılmaz, 2011). Estes dados permitem-nos concluir com maior segurança que os resultados obtidos no estudo de validação da escala, com uma amostra de alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade, se prendem com a dimensão e características da amostra. Neste estudo com uma amostra de maior dimensão ( $N=155$ ), envolvendo alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade os resultados apoiam as características psicométricas defendidas pelo autor.

### **Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (EBSA)**

#### **Resultados**

Ao nível da análise estatística, procedeu-se à análise descritiva dos itens onde se contemplaram indicadores de tendência central (média) de dispersão (desvio padrão) bem como os valores mínimos e máximos obtidos nos vários itens constituintes da escala bem como os relativos aos valores globais verificados nesta escala.

A partir da análise dos resultados observou-se que todos os itens registaram respostas entre o 1 e o 4, observando-se que o item 2 “A minha família gosta de mim” obteve o valor médio mais elevado ( $M=3,73$ ;  $DP=,49$ ) enquanto o item 14 “Sou tolerante com os outros” obteve o valor médio mais baixo ( $M=3,05$ ;  $DP=,63$ ).

Procedeu-se seguidamente uma a uma análise fatorial exploratória de modo a verificar a validade da Escala Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes. Para este efeito, recorreu-se à análise fatorial exploratória com rotação *Varimax* e extração de fatores com o uso do critério auto valores maior que um. A adequação fatorial foi comprovada por meio dos testes esfericidade de *Bartlett* e *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO).

Os valores encontrados foram KMO igual a 0,870 e o valor do teste de esfericidade de *Barlett* foi de 1004,368 com nível de significância de  $p \leq 0,000$ . Atendendo a que os valores de referência mínimos são de KMO superior a 0,60,

considerou-se que o índice obtido foi bastante satisfatório, sendo o valor do teste de *Barlett* significativo.

Seguidamente, procedeu-se à análise fatorial confirmatória da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes.

Na análise dos itens constituintes da escala verificou-se que todos apresentaram valores superiores a 0,5, à exceção dos itens 9 “Vivo a vida à minha maneira” ( $h^2=,374$ ) e 10 “Consigo tirar o máximo partido da minha vida” ( $h^2=,447$ ). O valor das comunalidades dos itens variou entre  $h^2=0,374$  (item 9) e  $h^2=0,807$  (item 2).

Nesta amostra a escala apresentou-se estruturada em quatro fatores, os quais explicam 66,83% da variância total dos resultados. Contudo, nem todos os fatores encontrados surgem constituídos pelos itens originalmente propostos pelo autor.

Na presente amostra, o primeiro fator, surge constituído pelos itens 1,2, 3 e 4, apresentou cargas fatoriais entre 0,662 e 0,808, explicando 11,25% da variância. Este fator corresponde ao verificado pelo autor e designado por “Satisfação nas relações familiares”.

No segundo fator, compreendendo os itens 5,6, 7 e 8, observaram-se cargas fatoriais entre 0,689 e 0,780, contribuindo para explicar 8,44% da variância. Este fator corresponde ao fator “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” proposto pelo autor.

O terceiro fator, constituído pelos itens 9,10,11, 12 e 13, apresentou cargas fatoriais que variam entre 0,508 e 0,809, contribui para explicar 39,35% da variância total encontrada. Este fator compreende os itens 9,10, 11 e 12 constituintes da dimensão “Satisfação com a Vida” proposta pelo autor, contudo, inclui para além destes, o item 12 “Habitualmente sinto-me feliz”, previsto na dimensão designada por “Emoções Positivas”.

O quarto fator surge constituído apenas pelos itens 14 e 15, cujas cargas fatoriais flutuaram entre 0,825 e 0,859, explicando 7,72% da variância. Este fator surge como um novo fator o qual se inclui na dimensão “Emoções Positivas” da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, não incluindo, no entanto, todos os itens propostos pelo autor para esta dimensão.

**Tabela 3 - Fatores obtidos, respetivos valores das saturações dos itens constituintes da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (análise de componentes principais com rotação varimax)**

Item	Fatores							h2
	F1	F2	F3	F4	M	DP	N	
1		,808			3,61	,575	154	,757
2		,867			3,73	,489	154	,807
3		,813			3,57	,625	154	,765
4		,662			3,54	,638	154	,629
5			,689		3,68	,508	154	,637
6			,702		3,43	,605	152	,575
7			,717		3,51	,659	154	,675
8			,780		3,39	,660	154	,667
9	,508				3,24	,744	153	,374
10	,576				3,14	,662	152	,447
11	,799				3,14	,758	152	,750
12	,861				3,27	,649	153	,796
13	,809				3,48	,597	153	,708
14				,829	3,05	,632	153	,711
15				,825	3,12	,688	153	,726
Variância explicada								
por cada fator (%)	39,35	11,25	8,44	7,72				
Variância total explicada		66,83						

De modo a analisar a fidelidade da escala procedeu-se ao cálculo do alfa de Chronbach e à realização da matriz de correlações interitem.

Para a avaliação da consistência interna da escala recorreu-se ao cálculo do coeficiente alfa de *Cronbach*. A partir da análise dos resultados verificou-se que o coeficiente alfa para a totalidade da escala é de 0,82, o que, segundo Maroco & Garcia-Marques (2006), constitui um índice de fidelidade elevado.

Tendo em conta análise fatorial realizada verificou-se que a escala não se comportou de acordo com o esperado e verificado no estudo realizado pelo autor (Eryilmaz, 2009) verificando-se de facto a existência de quatro fatores, contudo, não os descritos pelo autor. Contudo, avaliou-se igualmente a consistência interna dos quatros fatores verificados nesta escala.

No que se refere ao primeiro fator constituído pelos itens constituído pelos itens 1, 2, 3 e 4, corresponde ao identificado pelo autor, designado por “Satisfação com as

relações familiares”, observou-se um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0.86, o que representa um valor elevado.

Para o segundo fator, constituído pelos itens 5, 6, 7 e 8, observou-se um valor de coeficiente alfa de *Cronbach* 0,79.

O terceiro fator, para além dos itens previstos pelo autor, respetivamente os itens 9, 10, 11, incluiu também os itens 12 e 13, evidenciando um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,82. De acordo com os resultados verificados na presente amostra este fator passou a ser designado por “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas”.

Relativamente ao quarto fator este surge constituído apenas pelos itens 14 e 15, verificando-se um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,59. No presente estudo passou a referir-se o fator encontrado como “Tolerância com os Outros”.

No que se refere à correlação entre itens, não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre os seguintes pares de itens: 2-14; 2-15; 3-13; 3-14; 3-15; 4-14; 6-14; 7-14; 7-15; 9-15; 10-14; 11-15. As correlações entre os restantes itens foram observadas a níveis de significância  $p \leq .01$  e  $p \leq .05$ .

Verificou-se ainda que todos os itens se correlacionam a um nível de significância da  $p \leq .01$  com o total da escala, salientando-se que o item 12 é o que obteve a correlação mais elevada com a escala ( $r = .72$ ), verificando-se correlação mais baixa entre o item 14 e a escala ( $r = .38$ ).

Foi analisada a correlação entre as dimensões encontradas, na amostra de alunos do 9.º ano, e entre estas e o total da escala. Após análise verificou-se correlações significativas entre todas as dimensões com o total da escala: “Satisfação com as relações familiares” ( $r = .783$ ); “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” ( $r = .800$ ); “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” ( $r = .853$ ) e “Tolerância com os outros” ( $r = .490$ ). Verificou-se ainda que todas as dimensões se correlacionam entre si, constatando-se que é a dimensão “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” a que apresenta a correlação mais elevada com o total da escala ( $r = .853$ ) enquanto a correlação mais baixa se verificou entre esta e a dimensão “Tolerância com os outros” ( $r = .490$ ).

**Tabela 4 - Correlações interitens e intertotal da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Coeficiente de correlação de Pearson)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	1														
2	,74**	1													
3	,68**	,66**	1												
4	,54**	,54**	,58**	1											
5	,40**	,44**	,41**	,45**	1										
6	,41**	,36**	,37**	,37**	,45**	1									
7	,40**	,39**	,34**	,36**	,56**	,46**	1								
8	,35**	,29**	,30**	,37**	,51**	,44**	,57**	1							
9	,30**	,26**	,35**	,27**	,31**	,21*	,31**	,31**	1						
10	,27**	,30**	,31**	,34**	,39**	,25**	,38**	,27**	,39**	1					
11	,40**	,30**	,47**	,37**	,34**	,31**	,39**	,28**	,43**	,49**	1				
12	,37**	,21**	,38**	,35**	,32**	,26**	,39**	,33**	,37**	,44**	,70**	1			
13	,29**	,14	,26**	,25**	,30**	,25**	,36**	,26**	,31**	,40**	,57**	,73**	1		
14	,12	,13	,12	,22**	,15	,06	,23**	,24**	,14	,24**	,08	,21**	,20*	1	
15	,15	,06	,19*	,32**	,30**	,11	,18*	,15	,17*	,12	,21*	,27**	,28**	,43**	1

\*\* . Correlação significativa a .01

\* . Correlação significativa a.05

**Tabela 5 - Correlações interdimensões e intertotal da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes (Coeficiente de correlação de Pearson)**

	T (BES)	1	2	3	4
T – Bem-Estar Subjetivo Global (BES)	1				
1-Satisfação com as relações familiares	,783**	1			
2- Satisfação relações com outras pessoas importantes	,800**	,545**	1		
3- Satisfação com a vida e Emoções Positivas	,853**	,487**	,537**	1	
4 – Tolerância com os Outros	,490**	,237**	,262**	,295**	1

\*\* . Correlação significativa a .01

\* . Correlação significativa a.05

## Conclusões

Os resultados obtidos no estudo de validação da Escala de Bem-Estar Subjetivo para Adolescentes, na amostra de alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade,

confirmaram que a Escala apresenta uma estrutura fatorial constituída por quatro dimensões. Contudo as dimensões encontradas não correspondem integralmente às originalmente propostas pelo autor nem às verificadas no anterior estudo de validação da escala, numa amostra de alunos a frequentar o 8.º ano de escolaridade.

As dimensões, para efeitos do presente estudo, mantiveram a designação original para os dois primeiros fatores, a saber “Satisfação com as relações familiares” (itens 1, 2, 3 e 4) e “Satisfação nas relações com outras pessoas importantes” (itens 5, 6, 7 e 8), no entanto, foram alteradas para os dois restantes fatores para “Satisfação com a Vida e Emoções Positivas” (itens 9, 10, 11, 12 e 13) e “Tolerância com os Outros” (itens 14 e 15).

Face aos resultados verificados no estudo da validação da escala com a presente amostra de jovens portugueses pode concluir-se que estes não correspondem ao verificado em estudos anteriores realizados pelo autor da escala, em amostra diversificadas. Uma possível explicação para esta constatação poderá estar relacionada com a pequena dimensão da amostra bem como com as suas características e especificidades socioculturais. Deste modo e para o efeito de análise de dados, serão consideradas as novas dimensões encontradas neste estudo de validação da escala de Bem-Estar Subjetivo Para Adolescentes.